

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA  
FILHO” FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
CAMPUS DE FRANCA - SP**

Gabriela Bollier Gallo

**A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES:  
O CURSINHO POPULAR E A FORMAÇÃO INICIAL DE  
PROFESSORES**

**FRANCA  
2023**

GABRIELA BOLLIER GALLO

**A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES:  
O CURSINHO POPULAR E A FORMAÇÃO INICIAL DE  
PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós – Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” como pré – requisito para obtenção do título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas.

**Área de concentração:** Desenvolvimento Social.

**Linha de pesquisa:** Política, Gestão e formação na educação.

**Orientador:** Prof<sup>a</sup>. Dr. Marina Novaes de Senne

FRANCA  
2023

|       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| G172c | <p>Gallo, Gabriela Bollier</p> <p>A construção de saberes docentes: o cursinho popular e a formação inicial de professores / Gabriela Bollier Gallo. -- Franca, 2023</p> <p>101 p. : tabs.</p> <p>Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais,</p> <p>1. Cursinho Popular. 2. Construção de saberes docentes. 3. Políticas Públicas</p> |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## **IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA**

A pesquisa “A construção de saberes docentes: o cursinho popular e a formação inicial de professores”, aborda um tema muito caro a educação, no qual envolve a formação de professores e os saberes docentes. primeiro, o estudo expõe a importância de refletir sobre as políticas públicas de formação de professores no país. Em um segundo momento, traz uma discussão centralizada no papel dos cursinhos populares, olhando para o papel do professor que nele atua. Ao analisar a construção de saberes docentes nesses espaços, a pesquisa procura desenvolver o debate sobre as práticas pedagógicas adotadas e como elas podem contribuir para a formação do professor como um profissional.

Desta maneira, buscou-se desenvolver um profundo debate sobre os caminhos possíveis para construir o arcabouço de conhecimento que um professor pode utilizar ao longo de sua prática. Sendo assim, espera-se alcançar com essa pesquisa uma extensão da discussão sobre os saberes docente na intenção de fortalecer a prática educativa, os interruptores de formação e os conhecimentos que são manuseados para a ação pedagógica em sala de aula. Além disso, espera-se que o debate proposto tenha um impacto na profissionalização do ofício professor e que consolida ainda mais uma necessidade da sociedade de pensar políticas públicas para fortalecer a prática do professor.

## **POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH**

The research "The construction of teaching knowledge: the popular course and the initial teacher training", addresses a very dear topic to education, in the which involves teacher training and teaching knowledge. first, the study exposes the importance of reflecting on public training policies of teachers in the country. In a second moment, it brings a centralized discussion in the role of popular courses, looking at the role of the teacher who Act. By analyzing the construction of teaching knowledge in these spaces, the research seeks to develop the debate about the medical practices adopted and how they can contribute to the formation of the teacher as a professional.

In this way, we sought to develop a profound debate on the possible ways to build the framework of knowledge that a teacher can use throughout their practice. Therefore, it is expected achieve with this research an extension of the discussion about the knowledge teacher in the intention of strengthening the educational practice, the switches of formation and knowledge that are handled for the pedagogical action in classroom. Furthermore, it is expected that the proposed debate will have an impact on the professionalization of the teaching profession, and which further consolidates a need of society to think about public policies to strengthen the teacher's practice.

GABRIELA BOLLIER GALLO

**A CONSTRUÇÃO E SABERES DOCENTES: O CURSINHO  
POPULAR E A FORMAÇÃO INICIAL E PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós – Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas.

**Área de concentração:**  
Desenvolvimento Social.

**Linha de pesquisa:** Políticas,  
gestão e formação na educação

**Orientador:** Prof<sup>a</sup>. Dra. Marina Novaes de Senne

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dra. Marina Novaes de Senne**  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita  
Filho” Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

---

**1º Membro Titular: Prof<sup>a</sup>. Dra. Vânia de Fátima Matino**  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

---

**2º Membro Titular: Prof. Dr. Ricardo Alexandre Marangoni**  
Universidade Cidade de São Paulo (UNICID)

Franca, 26 de Junho de 2023.

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos às seguintes pessoas que contribuíram para a conclusão bem-sucedida desta dissertação de mestrado:

Primeiramente, sou imensamente grata à minha orientadora Marina Novaes de Senne, por sua orientação, apoio e paciência ao longo deste processo. Sua experiência e sabedoria foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Sou grata aos meus colegas de curso, que compartilharam seus conhecimentos e experiências, tornando esta jornada acadêmica muito mais rica e estimulante. À minha família e amigos, meu profundo agradecimento pelo apoio incondicional, encorajamento constante e amor durante todo o período de estudo. Vocês foram meu porto seguro e fonte de inspiração.

Dedico especialmente a meus pais, Gislaine e Marcelo, pelo suporte constante e fundamental para cada passo de minha jornada na vida. A meu avô Luiz que sempre me instigou a saber das histórias do mundo e me apresentou ao mundo da leitura. Por fim, ao Rauni, meu companheiro da vida que esteve ao meu lado me incentivando, corrigindo meus textos e apoiando meu trabalho.

Por fim, agradeço a UNESP e ao Cursinho Popular S.E.U que tornaram este projeto possível de inúmeras maneiras possíveis. Um viva a universidade pública e aos projetos transformadores que ela desenvolve. A todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, o meu mais sincero reconhecimento e gratidão.

“Mestre não é quem ensina, mas quem de repente aprende.” Guimarães Rosa



## RESUMO

Os saberes docentes são fundamentais para o exercício da profissão de professor. Eles representam um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que os educadores desenvolvem ao longo de sua formação e experiência profissional, e que são essenciais para promover a aprendizagem dos alunos. Reformas na formação de professores em alguns países, após a década de 1990, tem levantado o forte debate sobre a importância de considerar esses múltiplos saberes ao estruturarem os cursos de formação e idealizarem políticas públicas de formação de professores. Acrescente disso, muitos autores como Tardif (2014) e Pimenta (2012) defendem que pensar na formação docente a partir dos saberes é essencial para discutir as problemáticas da profissionalização do ofício e repensar os paradigmas da profissão. Compreendendo isso, o presente trabalho busca investigar o Cursinho Popular como um possível espaço que contribui para a construção de saberes docentes. Desta maneira, possibilitando a ampliação de projetos que fomentem a formação inicial de professores. Inserido na área de pesquisa sobre saberes docentes e formação de professores, foram selecionados 9 professores de História, atuantes na rede básica de ensino, que se formaram pela Unesp de Franca e que ao longo da sua formação inicial, atuaram como professores do Cursinho Popular S.E.U. Por se tratar de uma pesquisa social e qualitativa, os dados foram coletados a partir de questionários abertos e fechados junto aos sujeitos centrais do estudo e analisados segundo a perspectiva metodológica da Análise de Conteúdo de Laurant Bardin. Ao final busca-se ampliar a compreensão no campo da formação de professores verificando diferentes experiências e possibilidades de formação no âmbito educacional. Como produto pretende-se elaborar um documento com a análise dos resultados e encaminhar para os órgãos de fomento das extensões universitárias, a fim de demonstrar que o financiamento destes espaços pode produzir retornos significativos.

**Palavras-chave:** Cursinho Popular; Construção de saberes docentes; Políticas Públicas

## ABSTRACT

Teaching knowledge is fundamental for the exercise of the teaching profession. They represent a set of knowledge, skills and attitudes that educators develop throughout their training and professional experience, and which are essential to promote student learning. Reforms in teacher training in some countries after the 1990s have raised a strong debate on the importance of considering these multiple types of knowledge when structuring training courses and devising public policies for teacher training. In addition, many authors such as Tardif (2014) and Pimenta (2012) argue that thinking about teacher training based on knowledge is essential to discuss the problems of professionalization of the craft and rethink the paradigms of the profession. Understanding this, the present work seeks to investigate the Cursinho Popular as a possible space that contributes to the construction of teaching knowledge. In this way, enabling the expansion of projects that encourage the initial training of teachers. Inserted in the area of research on teaching knowledge and teacher training, 9 History teachers were selected, working in the basic education network, who graduated from Unesp de Franca and who, throughout their initial training, acted as teachers of the Cursinho Popular S.E.U. Because it is a social and qualitative research, data were collected from open and closed questionnaires with the central subjects of the study and analyzed according to the methodological perspective of Content Analysis by Laurance Bardin. At the end, we seek to expand understanding in the field of teacher training by checking different experiences and training possibilities in the educational field. As a product, it is intended to prepare a document with the analysis of the results and forward it to the promotion bodies of university extensions, to demonstrate that the financing of these spaces can produce significant returns.

**Keywords:** Popular Course; Construction of teaching knowledge; Public Politician.

## **LISTA DE TABELAS**

|                                                                        |    |
|------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1 - Técnicas de coleta e análise de dados usados nesta pesquisa | 79 |
| Tabela 2 - Os saberes docentes (TARDIF)                                | 80 |
| Tabela 3 - Autonomia pedagógica e curricular                           | 81 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|                                                                    |    |
|--------------------------------------------------------------------|----|
| Gráfico 1 – Tempo de prática no cursinho popular                   | 73 |
| Gráfico 2 – Tempo de trabalho depois de formado                    | 74 |
| Gráfico 3 – Autonomia pedagógica e curricular                      | 81 |
| Gráfico 4 – Autonomia pedagógica e curricular                      | 82 |
| Gráfico 5 – Planejamento curricular                                | 83 |
| Gráfico 6 – Planejamento de aulas                                  | 83 |
| Gráfico 7 – Saberes docentes provenientes do cursinho              | 85 |
| Gráfico 8 – Saberes docentes mobilizados na prática docentes atual | 89 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| INTRODUÇÃO.....                                                                                | 10 |
| 1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS SABERES DOCENTE .....                                        | 19 |
| 1.1 As políticas públicas de formação inicial de professores – apontamentos<br>históricos..... | 19 |
| 1.2 Saberes docentes e a formação inicial de professores .....                                 | 33 |
| 1.3 Os saberes e a profissionalização docente.....                                             | 45 |
| 02. OS CURSINHOS POPULARES .....                                                               | 52 |
| 2.1 Cursinhos populares: apontamentos históricos.....                                          | 52 |
| 2.2 Os cursinhos populares: o caso das universidades .....                                     | 59 |
| 2.3 O Cursinho Popular da Unesp Franca (S.E.U).....                                            | 63 |
| 3. O CURSINHO POPULAR E A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES .                                     | 67 |
| 3.1 Sujeitos da pesquisa.....                                                                  | 68 |
| 3.2 Metodologia .....                                                                          | 69 |
| 3.3 Coleta de dados.....                                                                       | 70 |
| 3.4 Tratamento de dados .....                                                                  | 71 |
| 3.5 Análise de dados .....                                                                     | 74 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS.....                                                                      | 88 |
| ANEXO I.....                                                                                   | 90 |
| ANEXO II .....                                                                                 | 91 |
| REFERÊNCIAS .....                                                                              | 93 |

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as pesquisas sobre formação de professores têm reforçado a importância da conciliação entre teoria e prática, a fim de produzir uma “nova profissionalização docente”, nas palavras de Tardif (2014). A partir da década de 1990, empreendeu-se fomentar novos paradigmas epistemológicos e da práxis pedagógica do processo de formação de docentes. Nesse caminho, procurou-se estudar as práticas pedagógicas cotidianas dos professores, os processos de ensino/aprendizagem, as formações acadêmicas e curriculares, as organizações de educação e os próprios saberes intrínsecos aos professores e que os acompanha na atuação diária em sala de aula. Esses novos paradigmas da pesquisa em formação de professores, defendem a importância de considerar os aspectos dos saberes docentes na construção profissional do professor.

Pensar a formação de professores para além do seu percurso acadêmico, é um ponto central deste ascendente debate acerca da identidade e profissionalização da classe. Considerando, desta maneira, a complexidade da prática docente, busca-se articular uma formação pedagógica que siga, segundo Nóvoa (1992), uma tendência reflexiva, valorizando o professor como um intelectual em processo contínuo de formação. Importante também, segundo o autor, deslocar o debate formativo, cujo foco atual se encontra completamente direcionado as questões disciplinares e metodológicas, para uma que reflita sobre os múltiplos conhecimentos e saberes pedagógicos, a fim de produzir um profissional autônomo e consciente de suas práticas.

Para Nunes (2001), a nova proposição epistemológica da formação de professores, que reforça a importância da convergência entre teoria e prática, constitui-se levando em conta os dinâmicos aspectos da vida de um professor, seja ele pessoal ou profissional. Portanto, o professor ao se formar traz consigo não apenas os conhecimentos e técnicas adquiridos no curso superior, mas também uma gama de saberes, anteriores e posteriores, que serão reproduzidos após a sua formação. Nesta perspectiva, a ideia dos saberes acumulados pelos professores em todo o processo de formação em sua carreira passa a ser considerados no âmbito da pesquisa e,

portanto, investigados como um objeto central de análise.

Nunes (1992), ainda reforça que o regaste da ideia de saberes fomenta uma reflexão sobre a formação teórica e atuação prática. Em um processo dialético de autoformação, reflexão sobre a formação e constituição de novos paradigmas, a pesquisa educacional empreende-se sobre os saberes como elementos extremamente relevantes na pesquisa sobre a formação de professores.

Questionamentos acerca da construção de cursos de pedagogia e licenciatura vem sendo propostos, principalmente em sua estrutura, metodologia e sobre quais resultados realmente vêm sendo alcançados. Estudos da área, como de Nóvoa (1992) e Pimenta (1999), apontam que, em geral, as pesquisas, proposições conceituais e inovações teóricas da área de educação tem dificuldade de ultrapassar os terrenos da universidade e realmente adentrarem a prática e discussões nas instituições e organizações escolares de ensino básico.

Pimenta (1999), reforça essa ideia ao propor uma reflexão em cima da própria formação inicial e suas consequências para a construção do ensino de forma geral.

Em relação a formação inicial, pesquisas têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo de formação com conteúdo e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gerar uma nova identidade docente (PIMENTA, 1999, p. 16).

Tendo em vista os argumentos acima, entende-se que a busca por um novo paradigma de formação passa a considerar a amplitude dos saberes docentes, que acompanham os professores em sua trajetória profissional e representam instrumentos relevantes para a fundamentação teórica que compõem o seu ofício. Discutir a prática educativa, na formação profissional do professor, é considerar todos os conhecimentos, habilidades e experiências que estes sujeitos vão desenvolvendo em suas áreas de conhecimento. Contudo, segundo Ribeiro e Gonçalves (2018, p. 993), “esta base de conhecimento é ainda limitada na formação inicial e se torna mais profunda, flexível e diversificada através da experiência profissional”.

No cenário das discussões, o movimento reformista da educação na década de 1990, propõe de forma construtiva alguns pontos que as novas pesquisas em formação de professores devem, portanto, analisar.

Algumas perspectivas apontam para a necessidade de um Código de Ética para o Magistério, para a atomização dessa formação e suas implicações para a profissionalização da docência, os fundamentos da formação no processo inicial e continuado, a importância da relação entre teoria e prática, e a base de conhecimento, que se constitui como o amálgama dessa formação (RIBEIRO E GONÇALVES, 2018, p. 992).

É considerando esta visão sobre uma base de conhecimentos necessárias para o ensino, que os pesquisadores da área se propuseram a estudar, sistematizar e definir os saberes docentes. Autores como Nóvoa (1992), Gauthier et al. (1998), Tardif e Lessard (2009); Tardif (2014), Pimenta (2012) buscaram definir os saberes docentes, categorizá-los e por fim, empreender os conceitos na defesa de uma melhor formação de professores, construção de identidade profissional docente e fomentar a discussão sobre a profissionalização do ofício.

A análise desses autores se estabelece em congruência ao identificarem um conjunto de saberes plurais e heterogêneos que estão presentes na atuação do professorado e que, conseqüentemente, contribuem para a prática docente. Para além da identificação e mera categorização destes saberes, seu aporte está justamente centrado na ideia de construir a profissionalização e identidade dessa categoria. Para Pimenta (1999), os saberes, por serem dinâmicos, agem justamente no processo de construção da identidade do professor. Essa identidade seria importante para ressignificar a estrutura de formação (inicial e continuada) dos professores e contribuir no “processo de humanização dos alunos historicamente situados”. A valorização dos saberes docentes, portanto, para a autora, seriam um caminho para atingir esse objetivo.

Assim, é considerando a dinâmica prática e teórica da construção da identidade dos professores, que os saberes docentes precisam ser considerados ao estruturar e edificar as políticas públicas de formação de professores. Nesta perspectiva, os cursos de formação devem agregar as novas pesquisas educacionais sobre os diversos saberes, a fim de



alinhar teoria e prática e profissionalizar a carreira docente.

É preciso que os cursos de formação inicial em parceria com os professores de profissão promovam novas práticas e novos instrumentos de formação, como estudos de casos e práticas, estágios de longa duração, memória profissional, análise reflexiva, problematizações etc (ALMEIDA e BIAJONE, 2007, p. 293).

Portanto, seguindo essa proposta de construir um processo mais integrado e responsável de formação docente, que esta pesquisa se propõe a investigar a possibilidade do cursinho popular se integrar como um espaço de construção de saberes docentes, ainda na formação inicial de professores. Segundo Tardif (2002, p. 293), esse processo faz com que surjam “novos atores situados na interface entre formação e profissão”.

Dito isso, é preciso apresentar brevemente o cursinho popular, a fim de criar um espaço sólido e fértil para o desenvolvimento do trabalho e para que as possibilidades apresentadas nesse espaço de pesquisa tenham significação e significância no desenvolvimento argumentativo, na base bibliográfica conceitual e nas suas proposições finais.

Os cursinhos pré-vestibulares no Brasil, tiveram sua expansão durante a década de 1950, devido ao modelo vigente do nacional-desenvolvimentismo, que implicou em um crescimento populacional e industrial. Esse crescimento não implicava somente em aspectos econômicos, como também em comportamentos sociais, visto o aumento da procura pela formação secundária e superior, diz Whitaker (1981).

Embora o aditamento dos cursinhos se mostre mais expressivo neste período, seu nascimento principia na década de 1920, em que pela primeira vez, o número de candidatos ao ensino superior ultrapassou o de vagas ofertadas. Mediante a isso foi criada a Reforma Rocha Vaz, que disponibilizava um curso de revisão para aqueles que fossem tentar a Escola Técnica e posteriormente seguido por algumas instituições universitárias.

Ainda que a estrutura e a ideia dos cursinhos pré-vestibular tenham se alterado ao longo do tempo, existem algumas constantes presentes. Durante a década de 1970, cresceram consideravelmente as grandes redes de cursinhos empresariais, que na prática significavam um expoente diferencial para a aprovação, de quem fosse prestar as provas de vestibular.

Por ser uma alternativa cara e dispendiosa, tinham como público-alvo as camadas privilegiadas da sociedade, que por sua vez conseguiam com mais facilidade adentrar as universidades públicas. Essa decorrência de fatores, gerou um movimento que Whitaker chamou de “Efeito Cursinho”, onde existiria uma relação de causa e consequência entre frequentar um cursinho e passar no vestibular.

Durante décadas os cursinhos particulares garantiram a entrada das camadas sociais mais altas nas universidades, contudo, no final do século XX, influenciado por movimentos sociais e a redemocratização do país, começaram a surgir com alternativas, os primeiros cursinhos populares no Brasil. Segundo Castro, podemos dividir a história dos cursinhos populares em quatro momentos diferentes, levando conjuntamente em consideração os distintos projetos políticos pedagógicos e realidades em que cada cursinho se encontra, em tempo e espaço.

Durante a década de 1950, em meio as políticas populista e nacionalista do governo Vargas, surgem os Cursinhos do Grêmio da Faculdade Politécnica da USP e do Centro Acadêmico Armando Sales de Oliveira, o CAASO, na USP de São Carlos. Pode-se considerar que as primeiras iniciativas, por consequência, provieram da organização dos grêmios estudantis, diretórios e centros acadêmicos, em suma, da mobilização dos estudantes das universidades públicas.

O segundo momento, constituído durante a ditadura militar, se caracterizou pelo papel ativo das igrejas católicas na idealização e manutenção de cursinhos, frente ao momento político vigente. A terceira parte iniciou-se na década de 1980, influenciado pelos movimentos de lutas sociais e redemocratização, baseando-se nos cursinhos populares das Universidades públicas, e estendendo essa mentalidade até o presente. Por fim, o quarto e último momento, segundo o autor, foi a união de todos os elementos deste conjunto, que conseguiram se expandir como grandes projetos, provenientes de inúmeras iniciativas, por grande parte do território nacional, constituindo-se prioritariamente como movimentos sociais de luta pelo acesso democrático ao ensino superior público.

Os cursinhos populares não cabem em somente uma definição, são

extremamente plurais e possuem projetos políticos pedagógicos muito particulares, mediante aquilo que visam atender. Existem aqueles que atendem a zona rural, grandes metrópoles, trabalham com uma área do conhecimento específica ou conhecimentos amplos. Muitos deles recebem bolsas ou auxílios de órgãos governamentais e outros trabalham com recursos próprios e voluntários. Enfim, existe uma grande diversidade da qual pode-se debruçar teoricamente sobre, e esta pesquisa em questão terá como o foco os cursinhos populares que estão inseridos em Universidades Públicas, em especial nos cursos de pedagogia e licenciaturas.

O trabalho dos Cursinhos desenvolvido nas universidades funciona, em geral, por meio das Extensões, parte do tripé universitário<sup>1</sup>, que visam garantir uma devolutiva social à população local, por meio de atividades e desenvolvimento de projetos. Por ser, em boa parte, um plano de atuação voluntária e sem fins lucrativos, os cursinhos são geridos e constituídos, habitualmente por estudantes universitários, advindos de cursos variados. Ao atuarem nesta modalidade de extensão, acabam se deparando inevitavelmente com a realidade de uma sala de aula e seus diversos desafios.

A autora Bernadete Gatti (2010), aponta os desafios práticos e curriculares na formação de professor e propõe como uma possível saída um currículo mais interdisciplinar e integração da teoria e prática. Ainda destaca que a formação de professores profissionais para a educação básica “tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valiosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias”.

Maurice Tardif (2014), argumenta que o professor constrói seus saberes a partir de uma prática social, de suas experiências advindas do trabalho. Sendo assim, o saber plural adquirido pelo professor advém de seu exercício, de fontes variadas e diferentes. Defende ainda, a conciliação durante a formação inicial do professor, entre os saberes teóricos advindos da universidade com o saberes docentes adquiridos pela prática cotidiana, ou seja, a construção de saberes, seriam delineados através da teoria e da prática.

---

<sup>1</sup> O tripé universitário consiste em ensino, pesquisa e extensão.

Sendo assim, formariam um profissional mais consciente de seus saberes e o que pode ser feito com eles.

Logo, tendo em vista a diversa bibliografia apresentada, este trabalho se estrutura a partir das pesquisas sobre formação de professores no Brasil e da construção dos saberes docentes, a fim de compreender em que medida estas proposições podem se integrar com espaços não institucionais ou formais. Sendo assim, a finalidade central do projeto é analisar em que medida os Cursinhos Populares podem contribuir para a construção de saberes docentes, ainda na formação inicial dos licenciandos.

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, visto que a análise se desenvolve a partir da complexidade e diversidade das experiências humanas, suas crenças, valores, comportamentos e interações sociais. Portanto, para atingir os resultados propostos, a pesquisa se valerá do uso dos questionários estruturados, contendo perguntas relacionadas a experiência docente no cursinho popular, ao longo da formação inicial, buscando compreender em que medida esta atuação impactou na construção dos saberes docente e, por consequência, na formação profissional como professor.

A primeira seção intitulada “A formação de professores e os saberes docentes”, apresentará de forma sucinta, os apontamentos históricos mais relevantes a este trabalho, para compreender a construção das políticas públicas de formação de professores ao longo da própria história do Brasil. Posterior a isso, introduzirá o debate acerca da construção de saberes docentes e seus principais autores, como Nóvoa (1992), Gauthier et al. (1998), Tardif e Lessard (2009); Tardif (2014), Pimenta (2012). Pontuará especificamente, que o debate contemporâneo educacional se direciona a assimilar os saberes docentes como parte inerentemente integrante da formação, inicial e continuada, de professores e na luta da profissionalização docente. Os conceitos de saberes docentes, apresentados nessa seção, serão substancialmente importantes para a construção argumentativa da última seção, que constitui a ideia central desta dissertação.

A segunda seção, “Os Cursinhos Populares”, apresenta brevemente o processo de materialização dos cursinhos populares no Brasil, como

resposta a processos históricos e movimentos políticos. O texto perpassa as primeiras iniciativas até os projetos mais contemporâneos defendendo o acesso mais democrático e equânime ao ensino superior público, além de incentivar o debate político e construção horizontal das propostas do projeto. Compreendendo os cursinhos como projetos de emancipação social e educacional, a pesquisa dá ênfase principalmente nos cursinhos populares ligados às universidades públicas, com enfoque central no Cursinho S.E.U, para a construção metodológica e de análise de dados.

A última seção "O cursinho popular como espaço de construção de saberes docentes" busca alinhar os dois pontos anteriormente discutidos, a importância da construção de saberes docentes na formação inicial, principalmente vinculada aos saberes da experiência e os cursinhos populares, como espaços não formais de educação. O objetivo é, portanto, compreender em que medida o cursinho popular contribui como um espaço de construção de saberes docentes, na formação inicial de professores.

Para atingir os objetivos elencados, esta pesquisa qualitativa se utilizou de questionários estruturados, com perguntas abertas e fechadas, para um grupo de 9 pessoas, seguindo o recorte delimitado. O recorte definiu que os questionários seriam entregues a professores de História, formados pela UNESP de Franca e que durante sua graduação atuaram como professores no Cursinho Popular S.E.U. (Serviço de Extensão Universitária) da Unesp.

Os dados coletados foram analisados a partir do referencial teórico e metodológico de análise de conteúdo de Bardin (1977). Ao final, esperou-se compreender em que medida a atuação destes graduandos no cursinho popular, possibilitou a construção de saberes docentes relevantes a sua formação inicial, partindo da ideia de uma formação que alinhe saberes teóricos e práticos.

Buscou-se compreender, neste sentido, se as atividades educativas e pedagógicas dos Cursinhos Populares, vão de encontro com discussões educacionais sobre saberes docentes e formação de professores. É importante lembrar que o cursinho por ser um projeto extensionista conta com coordenadores/ docentes da universidade que orientam e acompanham o projeto pedagógico, o planejamento e as avaliações e as

atividades de ensino dos professores. Diante do resultado da análise de dados e finalização da dissertação, espera-se ser possível contribuir para dois campos distintos: o da construção de saberes docentes e o do fomento aos cursinhos populares.

Por fim, como produto desta dissertação foi produzido um relatório, que apresenta todos os dados e análises com suas devidas conclusões, a fim de enviar aos órgãos de fomento à extensão universitária, como é o caso dos cursinhos, na intenção de demonstrar que os investimentos nestes espaços produzem consequências e resultados concretos significativos.

## **1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS SABERES DOCENTE**

### **1.1 As políticas públicas de formação inicial de professores – apontamentos históricos**

A Formação Inicial de Professores, afirmada pelo próprio conceito, se enquadra como o processo teórico e prático, que antecede a entrada do profissional no mercado de trabalho e na atuação no Ensino Básico. Ao longo da história da educação brasileira, este processo sofreu determinadas alterações, mediante a momentos políticos e históricos, ressignificando em partes ou em sua totalidade, os procedimentos utilizados na formação inicial de um profissional da educação.

Nos últimos 40 anos, a formação de professores assegurou-se como uma temática presente nas discussões acadêmicas, muito por conta da considerável expansão de centros educacionais e formativos, após a década de 1990. Contudo, é visível ainda a ínfima mudança nos panoramas de formação profissional no país. Logo, um breve resgate histórico acerca da formação inicial de professores no Brasil e as principais políticas públicas educacionais vigentes a esse tópico, se torna oportuno para o desenvolvimento teórico deste trabalho.

Para tanto, ao analisar a construção de saberes docentes alinhada a formação inicial de professores requer uma breve revisão da construção das primeiras políticas públicas formativas no país. Vale frisar, que para o alcance das proposições iniciais esperadas desta pesquisa, a revisão bibliográfica histórica proposta para a primeira seção, vai ater-se a formação de professores, políticas públicas de formação inicial e a discussão de saberes do professor.

As instituições responsáveis pelo preparo docente enunciaram-se, segundo Tanuri (2000, p. 62), “pela institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das ideias liberais de secularização”. No Brasil, isso se fundamenta através do decreto 01º de março de 1823, que anunciava a criação das primeiras Escolas Normais.

Essa institucionalização formativa do professor deu-se por consequência de uma série de eventos históricos, que se iniciaram no período histórico brasileiro denominado “Joanino”, no qual o príncipe regente D. João VI desembarca juntamente com a família real em terras brasileiras (1808), agora elevadas a Reino Unido de Portugal e Algarves, as principais motivações da corte e da coroa tinham como preocupação central a formação dos quadros administrativos do país.

Ainda assim, no quesito ideias pedagógicas e instrução pública, as ações ainda eram majoritariamente influenciadas pelas reformas pombalinas realizadas anteriormente. Como urgia a necessidade de formação de pessoas para os quadros administrativos do Reino, principalmente nos aparatos militares para a defesa do território, foram criados cursos para formação básica, nos moldes das aulas régias, visando atender a demanda formativa do território. Segundo Saviani (2019), assegurando essa lógica e visando essas finalidades, foi criada a Academia Real de Marinha em 1808 e a Academia Militar em 1810, buscando formar engenheiros civis e militares. Considerando ainda este período histórico, o autor afirma que os valores das reformas pombalinas da instrução pública e seus influxos se estenderam pelo país de 1759 até 1834.

As modernizações realizadas neste primeiro momento, não conseguiram suprir as necessidades de formação, instrução e letramento da população. As aulas régias continuavam a ser o modelo cardinal de alfabetização e instrução em voga, que segundo Marchelli (2017 p. 227 apud BOTO, 2010), “nivelaram por cima os chamados estudos menores e não conseguiram promover a alfabetização elementar”, visto que, a preocupação maior era com o letramento a elite econômica. Essa precariedade, advinha tanto de direcionamentos institucionais quanto da própria condição de trabalho que os professores apresentavam, no qual muitas vezes apresentavam desconhecimentos pedagógicos e da própria grade disciplinar.

Portanto, considerando todo o cenário apresentado, até o momento presente da discussão histórica proposta por esse trabalho, ainda não é possível se falar em políticas públicas institucionalizadas de formação docente. É somente a partir da Independência do Brasil e do início da



construção das primeiras constituições, que se vê o engendramento de um debate sobre políticas de formação em que a historiografia começa a apresentar discussões sobre as prováveis datas ou marcos deste tópico. Logo, é posterior ao evento da Proclamação da Independência que se dá início a apresentação das principais discussões contemporâneas, acerca da gênese das políticas públicas de formação de professores no Brasil.

A independência brasileira se consolida mediante a um cenário envolvendo as condições políticas nacionais e europeias. Com isso a urgência de se construir uma organização política nacional considerando todos os aparatos jurídicos-administrativos. Logo, é convocada em Assembleia Geral Constituinte e Legislativa e em 3 de julho de 1822, na intenção de construir a primeira Constituição brasileira. Dentre os inúmeros pontos abordados pelo então imperador, D. Pedro I, sobre as mudanças que a constituição traria, foi pontuado com destaque por ele a necessidade de uma legislação sobre instrução pública. A solução prevista foi a organização de um sistema público de instrução e escolas a serem implantadas em todo território nacional. A ideia de instrução pública e concepção laica de escola se alinhava aos propósitos iluministas que vinham se disseminando pelo mundo ocidentalizado, nas quais acreditavam na necessidade da instrução para a condição de liberdade, ou seja, para Saviani (2019, apud KINTZLER, 1989), “não há liberdade sem autonomia da razão”.

Contudo, o projeto “Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira” de 1823, que dentre outros pontos defendia a importância de uma legislação especial, voltada sobretudo para a instrução pública, não chegou a ser promulgada devido à dissolução da Assembleia pelo imperador. No ano seguinte, 1824, a primeira constituição brasileira foi outorgada e definiu apenas que a instrução deveria ser gratuita e para todos os cidadãos.

Neste ponto histórico da construção das políticas e estruturas jurídicas administrativas do Estado brasileiro, ainda não se observa pontualmente políticas públicas ou normativas referentes à formação ou profissionalização do corpo docente atuante. As proposições pombalinas continuavam a dominar e orientar a instrução do país, ainda que a constituição já começasse a propor um outro olhar, principalmente influenciado pelo iluminismo e modernizações europeias.

Partindo das fontes históricas e debates historiográficos na área da educação e formação de professores, não existe um consenso entre autores sobre as primeiras políticas públicas de formação de professores no Brasil. Existem pontos distintos, que consideram documentos promulgados para diferentes instâncias da participação social que visam um fim educacional. Abaixo será apresentado brevemente as discussões mais recentes acerca deste tópico em específico, na intenção de enriquecer o trabalho.

A respeito da consolidação de normativas responsáveis pela instrução e das primeiras políticas de formação de professores no então Império brasileiro, Marchelli (2017), aponta duas vertentes interpretativas principais seguidas por historiadores e pesquisadores da educação. A primeira, realiza a leitura da formação docente ou pelo menos representaria a gênese de uma preocupação relacionada à formação dos professores, partindo do Decreto Imperial 1º de março de 1823, onde ocorre a criação de uma Escola de Primeiras Letras da corte. Inicialmente, essa escola tinha como objetivo oferecer a instrução elementar necessária para os novos soldados recrutados pelo império, que em sua grande maioria eram iletrados.

O autor enfatiza que no mês seguinte ao primeiro decreto, é promulgado a Decisão Imperial 69, que estabelecia que os soldados destacados pelas corporações militares provincianas por suas aptidões, deveriam aprender o método da Escola da Corte e posteriormente replicá-lo nas escolas criadas nas respectivas províncias, a fim de conter o analfabetismo da população e aumentar o letramento nas províncias. Logo, para alguns autores e teóricos as informações citadas no decreto significariam segundo Marchelli:

“Oficialmente, a primeira escola pública de ensino mútuo tenha sido criada em 1º de março de 1823, a qual se constituiu uma espécie de escola normal, voltada para preparar professores, especialmente militares ” (MARCHELLI 2017, p. 228 apud CASTANHA, 2012, p. 4).

Para Marchelli (2017), análises como a de Castanha (2012), que consideram o Decreto de 1823 como o primeiro vislumbre de formação docente nas instituições brasileiras, entendem que as Escolas da Corte estavam sendo criadas, não somente para a instrução elementar e

alfabetização dos militares do exército, mas também como um espaço de formação inicial. A ideia de que as Escolas de Primeiras Letras da Corte representam o engendramento das políticas de formação de professores, concentra-se na interpretação da Decisão 69 do Império, na qual pontuava-se que dois soldados, que tenham mostrado devida aptidão para aprender o método mútuo, deveriam voltar as suas devidas províncias e dar lições para outros soldados e para outros cidadãos.

Contudo, é importante salientar que autores contrários a tal interpretação colocam em voga a afirmativa, mediante ao fato deste processo não conter vínculos normativos, institucionais e muito menos curriculares que visassem em alguma circunstância a formação docente global ou centralizada em áreas de conhecimento específico. Os “alunos-professores” inseridos nesta dinâmica deveriam aprender através do método Lancasteriano, ou de ensino mútuo, e não por meio de um currículo formativo e fomentado por discussões pedagógicas.

O método Lancasteriano<sup>2</sup> ou de ensino mútuo, foi idealizado pelo britânico Joseph Lancaster, no século XVIII e acabou se disseminando por diversos países europeus, africanos e americanos, incluindo o próprio Brasil. Sua prática consistia na ideia de memorização, repetição e do ensino oralizado, visando através disso extinguir a preguiça e fortalecer a figura quieta e passiva dos alunos para a construção da aprendizagem, ou seja, sua organização partia de um sistema de monitoria.

Logo, apesar de alguns teóricos apontarem que a gênese das políticas públicas de formação docente tenha começado, institucional e formalmente, a partir do Decreto e da Decisão de 1823, as propostas apresentam descontinuidade e não possuem um foco na discussão e construção pedagógica. Portanto, a presente pesquisa seguirá as propostas teóricas de Saviani e outros autores que afirmam que a Lei de 15 de outubro de 1827, que determinava a criação de “Escolas de Primeiras Letras”, representaria a primeira política pública oficial de formação de professores

---

<sup>2</sup> O método mútuo baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino das classes numerosas. Embora esses alunos tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente. (SAVIANI, 2007, p. 128)

voltados para a instrução pública no Brasil.

A Lei das Escolas de Primeiras Letras de 1827 vai atingir um público muito maior e ampliar a sistematização da instrução básica para além dos quartéis militares, de forma que o suposto processo de formação de professores associados ao ensino mútuo se expande para todas as capitais provinciais. Esta pretendida forma elementar de preparar professores com base na observação direta de como os alunos deveriam ser organizados em sala de aula para facilitar a ação monitorial entre os mesmos se fez presente durante todo o período imperial, mediada por uma paulatina e lenta transformação que decorreu da adoção a partir de 1835 do modelo das escolas normais europeias (MARCHELLI, 2017, p. 230 apud ALVES, 2016; SAVIANI, 2009; CASTANHA, 2007; SCHUELER, 2005).

Para Marchelli (2017), os impasses existentes nas pesquisas históricas sobre a origem da formação de professores no Brasil são frutos de uma interpretação pouco concisa das fontes documentais quanto ao papel do ensino mútuo adotado pelas escolas de primeiras letras do início do Império. Contudo, é importante salientar que embora haja divergências teóricas quanto a legislação precursora ou momento pontual da preocupação do governo com as políticas públicas formativas, grande parte dos movimentos teóricos pontuam que o Método Lancasteriano representou o momento central das primeiras políticas públicas de formação docente no Brasil e que posteriormente abriu possibilidades para outros métodos, pensamentos, legislações e ações que visassem este mesmo fim.

Por conseguinte, criou-se em 15 de outubro de 1827 a “Escola de Primeiras Letras” em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, cujo método abordado obrigatoriamente deveria ser o do Ensino Mútuo, como indicavam os 17 artigos da normativa. As Escolas de Primeiras Letras representavam um visível retrato da época, onde buscava-se através do conhecimento, das luzes, alcançar a modernização e os espíritos avançados, porém ao mesmo tempo acrescia-se das doutrinas e aspectos morais católicos cristãos dentro da grade curricular obrigatória da instituição. Além disso, o método também buscava ser uma estratégia de valor quantitativo agregado, onde esperava atingir grande parte da população em sua instrução a um baixo custo de investimento.

Saviani (2007), reforça que se os objetivos iniciais de disseminação das Escolas de Primeiras Letras tivessem se concretizado, o Estado teria alcançado a organização de um sistema de instrução pública nacional,

porém não ocorreu. Em 1834, um Ato Adicional à Constituição retirou a obrigação do governo central zelar pelas escolas primárias e secundárias, transferindo as responsabilidades para os governos provinciais. Consequentemente, o desenvolvimento da instrução pública nacional avançou de forma modesta e comedida ao longo do século XIX. As principais pontuações do autor sobre as defasagens do processo se encontram no baixos salários e dedicação dos professores; instalações físicas inadequadas para a prática do ensino mútuo; falta de fiscalização; por fim, a situação demonstrava a urgência de uma reforma na instrução pública.

O debate acerca da oferta de uma formação mais extensa e direcionada, que visava concretizar os anseios institucionais do império, começou a aumentar e a se direcionar principalmente à preparação dos professores, entre duas alternativas possíveis: os professores adjuntos e as Escolas Normais.

O primeiro modelo predominou no Brasil durante praticamente todo o período imperial, supõe-se que por sua maior proximidade com os modos tradicionais de formação para os ofícios (e por menor custo), uma vez que correspondia a um modelo artesanal, com o futuro professor aprendendo as técnicas e os usos do trabalho acompanhado a prática de um professor experiente. Esse sistema de formação docente constitui na nomeação de professores adjuntos dos melhores alunos das escolas públicas de primeiras letras (a partir dos 12 ou 13 anos de idade), os quais recebiam um pequeno pagamento para acompanhar o professor em exercício (VINCENTINI; LUGLI, 2009. P. 31 apud GALLEGU, 2008).

As Escolas Normais começaram a surgir pontualmente e de forma espaçada pelas províncias imperiais. “Haverá na Capital da Província do Rio de Janeiro uma Escola Normal para nela se habilitarem as pessoas, que se destinarem ao magistério de instrução primária [...]” (PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO, 1835, art. 1º). Após algumas considerações historiográficas e a respeito de análises de fontes, Marchelli (2017) pontua que o Decreto 10, da Província do Rio de Janeiro de 10 de abril de 1835, pode ser classificado como o “marco fundador da primeira escola normal pública de formação de professores no Brasil”.

Contudo, ainda que este marco tenha sido instaurado legalmente, os processos de continuidade na construção e propagação das Escolas Normais no território se deu de forma descompassada e descontinuada, em

que muitos casos nem chegaram a estabelecer atividades. Para Tanuri (1979 apud Bertotti), nos primeiros 50 anos do Império as Escolas Normais representaram um empreendimento extremamente mal sucedido, na qual em 1867 só existiam apenas quatro instituições do gênero no país e sem nenhum “aproveitamento notável” relegada praticamente ao desconhecimento.

Contudo, a transição do século XIX para o século XX trouxe uma intensificação nos discursos iluministas e uma inserção da perspectiva positivista, o que gerou uma maior atuação do Estado nos assuntos de âmbito educacional. Logo, um Estado comprometido com a ciência e com a educação deveria formar da melhor maneira seus mestres e professores. Gadotti (2004, apud BERTOTTI) explica: “No Brasil, o positivismo influenciou o primeiro projeto de formação do educador, no final do século passado”. Porém, é sempre importante lembrar que neste momento que a responsabilidade das Escolas Normais ficava a cargo dos governos provinciais, motivo este que prejudicou a unidade de objetivos e continuidade dos projetos, gerando conseqüentemente em uma estrutura precária de formação, baixa procura pelos cursos de formação e resultado insatisfatórios na estrutura de instrução pública como um todo.

Neste ponto, reformas importantes ocorreram a fim de consolidar a nova proposta de formação docente, como a Reforma Couto Ferraz e a Leôncio de Carvalho. A primeira foi derivada do Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que aprovou o “Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no município da Corte” tinha raízes iluministas ao ponto que trazia a obrigatoriedade dos pais e tutores de crianças maiores de 7 anos garantirem a elas o acesso ao “Ensino de primeiro grau” dentre outros pontos importantes. No que concerne ao interesse desta pesquisa, Couto Ferraz (Ministro do Império) tinha uma visão cética com relação à formação de professores pelas Escolas Normais, afirmava serem dispendiosas e ineficientes perto do número de alunos que acabam por formar. Por isso mesmo, em 1854 adotou a substituição das Escolas Normais pelos professores adjuntos. A reforma citada, foi importante para implementação da instrução pública em diversas outras províncias, principalmente no ponto da compulsoriedade do ensino primário.

Entretanto, os esforços para minar as Escolas Normais acabaram não gerando o efeito esperado, visto que muitas províncias continuaram a promover sua abertura e progresso.

Outra reforma relevante a compreensão das políticas públicas de formação de professores no Brasil, foi a de Leôncio de Carvalho, pelo Decreto 7.247, de 19 de abril de 1879 que buscou reformar o ensino primário, secundário e superior no município da Corte. Em antítese a reforma anterior (art. 9), segundo Saviani:

Buscava regulamentar o funcionamento das Escolas Normais fixando um novo modelo de currículo, realizando a nomeação dos docentes e dos órgãos dirigentes e por fim, regularizando a remuneração dos funcionários (SAVIANI, 2007, p.137).

Os autores, Vicentini e Lugli (2009), ainda pontuam que embora nos últimos 50 anos do século XIX realmente pouca mudança tenha ocorrido no âmbito educacional e formativo, houve reformas importantes que foram propulsoras de novos paradigmas formativos. Começou-se a questionar o uso de castigos físicos e corporais e a consciência da necessidade de formação profissional dos professores públicos de primeiras letras. Ainda que durante o período imperial todo esse movimento tenha caminhado a passos extremamente lentos, foi neste momento que se construíram as bases para uma mentalidade posterior que protagonizou as mudanças significativas dentro dos aparatos institucionais de formação de professores. Neste ponto, entende-se que a república brasileira teve um papel pioneiro na organização das estruturas burocráticas de controle estatal da educação e formação de professores. Logo, um novo capítulo na educação, ainda que de forma extremamente lenta e gradual, começa a ser escrito no advento do novo regime político brasileiro.

Saviani (2007) aponta que, “Com a Proclamação da República em 1889 e consequente advento do regime federalista, a instrução popular foi mantida sob a responsabilidade das antigas províncias, agora estados”. Para Tanuri (2000), a transição dos regimes políticos pouco ou nada trouxeram modificações expressivas a curto prazo para a instrução pública, portanto, tendo dado continuidade às ideias que se seguiram nas últimas décadas do império. A autora reforça, uma extensa desigualdade visível entre os

estados, intensificada pelo que ela chama de um novo modelo oligárquico que assume o poder, que nada efetivamente faz nos setores da educação. Isso se reafirma ao modo que a Constituição Republicana de 1891 conserva a descentralização do ensino, não se postulando a responsabilidade de legislar sobre o ensino normal, assegurando a permanência da responsabilidade sobre os estados.

A fase pós Primeira Guerra Mundial, sequenciada posteriormente no Brasil pela instauração do Estado Novo, é caracterizada por um entusiasmo no setor educacional, representado pela criação da Associação Brasileira de Educação, de 1924 e o advento da Escola Nova, inaugurada pelo “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova” de 1932. Consoante ao novo momento, a Escola Normal absorveu o conjunto de normas didático- pedagógicas visando maior flexibilidade didática, individualidade dos alunos e o respeito ao conhecimento formulado a partir de experiências. Institucionalmente, a Escola Normal sofreu grandes alterações a partir do Decreto 3.810 de 19 de março de 1932, de Anísio Teixeira, “Reorganização do Ensino Normal” e sua transposição para o plano universitário: criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, onde segundo Vidal:

Se a escola normal for realmente uma instituição de preparo profissional do mestre, todos os seus cursos deverão possuir o caráter específico que lhes determinará a profissão do magistério (VIDAL, 1995, p. 65, apud TANURI, ano, p.73).

A década de 1950, foi marcada pelo nacional desenvolvimentismo e tentativas de modernização do país e, por consequência, da educação. As preocupações metodológicas, herdadas dos Escolanovistas, contemplavam desde o ensino primário até a formação dos professores. Na prática, foi efetivamente marcada pelo acordo MEC-USAID, elaborado de 1957 a 1965, com o objetivo de desenvolver as metodologias educacionais norte-americanas no Brasil e adaptá-las conforme as necessidades do país.

Não obstante, o Estatuto das Universidades brasileiras tenha surgido em 1931, com o propósito de oferecer formação docente e ainda não monopolizar o ensino das Escolas Normais, até a década de 60 ainda eram elas as instituições que mais formava professores no Brasil. Ainda nos programas de reconstrução educacional dos pioneiros da Educação Nova, através das diretrizes da nova Constituição promulgada de 1946,



estabeleceram-se elementos que a integrariam, dentre elas, a União legislar novas diretrizes e bases. Contudo, apesar de aprovado, a 1º LDB (Lei Nº 4024/61) só foi promulgada em 1961.

Eram assinalados como problemas que contribuem para a má qualidade dos cursos de formação docente na década de 1960 os seguintes: o despreparo dos estudantes que se destinam ao Ensino Normal, pois eram aceitos alunos oriundos de qualquer curso profissionalizante de primeiro ciclo ou do ginásio; a baixa exigência de muitas instituições com relação ao nível de conhecimentos necessários para a diplomação; e, finalmente, a falta de articulação entre as diversas disciplinas que compunham o currículo (VICENTINI E LUGLI, 2009, p. 47 apud PEREIRA, 1969; TANURI, 2000).

O processo de formação de professores ao longo da Ditadura Militar (1964-1985), sofreu determinadas permanências e rupturas. Dentre as reformas houve a reordenação do curso de pedagogia que foi fracionado e modificado o conteúdo base do seu currículo. Logo, a formação de professores e a escola ganhava outro caráter, que segundo Tanuri (2000), tentava se tornar mais eficiente e produtiva.

Neste momento, reformulações estruturais ocorreram, como referentes ao currículo e funcionamento da escola básica e o decréscimo na procura pelo magistério, perda da identidade de professores e descaracterização da escola básica e da Escola Normal. Inclui-se ainda neste ponto, a Reforma Universitária, aprovada por meio da lei nº 5.540 em 28 de novembro de 1968, que na prática extinguiu faculdades e as agrupou em universidades por meio da federalização<sup>3</sup>. Priorizou-se uma formação extremamente técnica para os cursos e com vistas de limitar a independência liberdade didático-pedagógica dos departamentos e cursos, aglutinaram profissionais de áreas congruentes em um processo de departamentalização, onde cursos de áreas semelhantes foram reorganizados e fundidos em um mesmo curso, como foi o caso de História e Geografia.

O desprestígio desta instituição, somado a novas possibilidades formativas, como o ensino superior, ocasionaram na reformulação do Ensino

---

<sup>3</sup> A federalização foi o processo que garantiu a gratuidade do ensino superior, ainda que a legislação ainda determinasse a cobrança pelo serviço. Condensou faculdades estaduais e privadas, transformando-as em universidades.

Normal em 1971, que implicou no seu rebaixamento para um curso de formação secundária e com uma nova insígnia de Curso de Habilitação Específica para o Magistério, através da Lei 5.692/71 e a eliminação dos cursos complementares. As críticas a essa reforma giraram em torno da diminuição de matérias específicas, o que despolitizou a formação do docente e trouxe despreparo a sua prática; falta de conexão entre as disciplinas e a formação oferecida; a não realização dos estágios docentes ou quando realizados, eram apenas por vias de observação que pouco agregava na experiência ou construção de saberes docentes; e a falta de um plano de implementação nacional dos magistérios pelos estados, o que também dificultou o processo de formação unificada e de qualidade deste novo quadro docente.

Como cada estado havia anteriormente implementado um projeto específico de formação docente, sendo eles autodidatas, normalistas, complementaristas, leigos entre outros, o processo de expansão do Magistério ocorreu de forma lenta e progressiva e de diferentes formas dependendo da região, gerando por fim, diversas modalidades aceitáveis para o exercício da profissão.

Para Vicentini e Lugli (2009), a situação mostrava-se precária pois a formação docente era encarada de forma suplementar e precarizada, onde sua atuação já era permitida com o mínimo de preparo exigido. Logo, é fácil perceber que a formação de professores no Brasil enfrentava novamente uma crise ao tentar adequar as antigas formações aos novos projetos.

Sendo assim, em 1982, criou-se os Centros Específicos de Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), que tinha como objetivo aprimorar o preparo docente de nível médio para atuação nas séries iniciais.

O projeto CEFAM foi implementado a partir de 1983, em parceria entre o MEC e as secretarias estaduais do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia (55 centros, no total). Em 1987, entraram mais nove estados: Santa Catarina, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Sergipe, Paraíba, Rio Grande do Norte, Pará, Goiás e São Paulo (120 centros, no total). Foi um projeto de grande vulto, chegando a ter mais de 72 mil matrículas por todo o Brasil, de acordo com os dados de 1991 do Ministério da Educação (VICENTINI E LUGLI, 2009, p. 53 apud TANURI, 2000).

Apesar de muitos resultados positivos, apontados pelos autores, a

partir de meados da década de 1980, o MEC não deu continuidade ao projeto e alguns estados tiveram que continuar com o projeto por financiamento próprio. Os cursos de nível secundário magistrais “não se encontravam extintos no país e, após a LDB de 1996, voltaram a se chamar Cursos Normais”. Essa ação mostra claramente a preferência da formação docente realizada pelo ensino superior.

A valorização da formação profissional docente sendo realizada pelos centros formativos superiores começa a ser fomentado a partir da década de 1980, como dito anteriormente, e culmina, conseqüentemente, na reforma do ensino e posteriormente na do curso de Pedagogia em 1986. Neste ano, é aprovado pelo Conselho Federal de Educação a Reformulação do Curso de Pedagogia (parecer N. 161), que atribuía a esses cursos formativos ofertarem a formação de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Neste processo, segundo Gatti (2010), quem melhor se adaptou e ofertou esses cursos de formação foram as instituições privadas, que cresceram expressivamente, diante disso. Dado este contexto histórico, é importante ressaltar que todas essas transformações formativas levaram, durante a década de 1970, a esta reforma no ensino citada que, por consequência, possibilitou o estabelecimento de um padrão de atuação nas Faculdades de Educação.

As décadas posteriores são representadas por importantes marcos legais na educação, como a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB (Lei n. 9.294/96), ou também conhecido como Lei “Darcy Ribeiro”, que propõem mudanças para as instituições formadoras e para os currículos de cursos de formação docente.

Carvalho (1998) confirma que para os profissionais da educação a nova normativa específica inúmeras orientações procedimentais e gerais para a atuação docente, como “as finalidades e fundamentos da formação dos profissionais da educação; os níveis e o *locus* da formação docente e de especialistas”. No quesito de formação docente a Lei tem como objetivo orientar a formação de profissionais que atendam os diversos níveis de ensino e suas especificidades, respeitando cada modalidade e desenvolvimento dos indivíduos que aprendem.

A formação com tal finalidade da formação terá por fundamentos, segundo a Lei, a "associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço" e o "aproveitamento da formação e experiências anteriores, adquiridas, estas, não só em instituições de ensino, mas também em "outras atividades" que não do ensino. (CARVALHO, 1988, p. 84).

Vale salientar o artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases, referindo-se a Experiência Docente, quando destaca que "valorizando os profissionais da educação, coloca como pré-requisito, para o exercício profissional de quaisquer outras funções do magistério, a "experiência docente".

Nota-se que a LDB frisa em diversos momentos a formação do professor dentro e fora das instituições de ensino, ampliando portando, a ideia de formação inicial. Formação esta, que implica na congregação de inúmeras etapas, que perpassariam a formação acadêmica, experiências dentro e fora da sala de aula e finalmente, a prática docente. Esses elementos englobariam a formação e constituiriam um profissional, segundo a Lei, capaz de integrar e orientar um grupo de alunos para uma educação integral.

A LDB, portanto, vai se tornar mais um respaldo legal e jurídico na construção de um modelo de formação docente nacional na intenção de construir uma classe mais preparada e capacitada para o exercício docente no país. Dito isso, fica possível compreender minimamente a trajetória institucional que a educação brasileira percorreu até finalmente conseguir organizar políticas de formação docente para seus diversos níveis educacionais.

Essas discussões estruturam os debates para a redação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1996, que indicou, como mudanças no que se refere à formação de professores, a prioridade dos cursos de nível superior para a formação dos professores para todo o sistema de ensino (VICENTINI E LUGLI, 2009, p. 58-59).

Após a LDB promulgou-se algumas outras normativas educacionais. Vale citar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, em 2002, ou seja, as diretrizes curriculares de cada curso de licenciatura são aprovadas agora pelo Conselho Nacional de Educação. Contudo, foi somente em 2006, através da Resolução n. 1 de 15/05/2006,

que os cursos de pedagogia foram compreendidos como licenciaturas e eram destinados, portanto, à formação de profissional direcionados a educação infantil e anos iniciais do fundamental.

Neste ponto da seção apresentou-se uma breve narrativa histórica da construção das primeiras e principais políticas públicas de formação docente no Brasil. Essa construção histórica é relevante para, primeiramente, compreender a importância das políticas públicas formativas e como elas se desenvolveram e se modificaram ao longo dos processos históricos no qual estavam inseridas. Em segundo lugar, é necessário partir de um lugar do conhecimento para assim, introduzir uma nova discussão, um novo objeto a ser investigado e estudado.

Logo, é partindo da construção das políticas públicas de formação docente, que nos debruçaremos no ponto seguinte sobre justamente a formação inicial de professores, mais especificamente acerca de uma área de conhecimento inserida nele: a construção de saberes docentes. É a evidência da discussão sobre a construção de saberes docentes, inserida na formação inicial de professores, que balizará os conhecimentos necessários para desvendar o objeto central deste trabalho.

Para tanto, partiremos da ideia que Carvalho (1988) define sobre que tipo e qual a necessidade de políticas públicas formativa. O autor frisa que, no momento atual, necessita-se de políticas públicas de formação docente que integrem tanto a formação inicial, como as condições de trabalho na qual estes profissionais estão inseridos. Ele reforça ainda, que cuidar da valorização da profissão e do profissional é também cuidar da melhoria do ensino e por consequência da vida dos jovens e crianças estudantes.

## **1.2 Saberes docentes e a formação inicial de professores**

“Sabemos que a origem da educação se confunde com as origens do próprio homem. É porque a educação é um fenômeno específico dos seres humanos”. Saviani (1996), introduz esta frase para construir o debate sobre a formação de professores e seus múltiplos saberes intrínsecos. As discussões teóricas acerca do tema e da própria problematização da formação são antigas e foram se incorporando conjuntamente com a própria

construção das políticas públicas de formação docente no país, que foi brevemente apresentada no tópico anterior.

Contudo, é só recentemente que se inicia um movimento em busca da profissionalização do professor, que não debate apenas políticas públicas de educacionais ou formativas, mas também insiste na importância de políticas que visem valorizar o professor em todas as esferas, inclusive a profissional, que inclui a valorização salarial, de condições de trabalho e de sua formação continuada.

Na formação profissional de professores, a base de conhecimentos para o ensino consiste em um corpo de habilidade, de compressões, de conhecimentos e de disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensino e de aprendizagem em diferentes níveis, áreas de conhecimento e modalidades de ensino (RIBEIRO e GONÇALVES, 2018, p. 992).

O movimento teórico da profissionalização docente tem voz de autores como Tardif e Nóvoa, que trazem por meio de seus ensaios, artigos e livros, propostas epistemológicas sobre o professor e seu papel como trabalhador. A mudança substancial para eles é desconstruir a visão que a sociedade tem sobre o professor como uma atuação por vocação, destino, abnegação e devoção, e reconstruir o seu papel como um trabalhador e um profissional regido por inúmeros saberes constituídos, protegidos por uma legislação trabalhista e capaz de produzir uma experiência emancipatória de educação e conhecimentos com os alunos e suas instituições de trabalho.

A partir da década de 1980, países como Canadá e EUA iniciaram um movimento de reforma na formação inicial de professores. Estas reformas demandavam a profissionalização dos profissionais de educação, baseando-se no princípio de que a atuação dos professores prescindia um conjunto de saberes necessários à atuação cotidiana. Acredita-se que este conjunto de saberes conduziria a atuação do professor e a estruturação dos cursos formativos. As reformas nestes dois países anglo-saxões influenciaram posteriormente reformas similares nos países latinos da América, que tinham alguns objetivos centrais em comum.

Conceber o ensino como uma atividade profissional que se apoia num sólido repertório de conhecimentos; considerar os professores como práticos reflexivos; ver a prática profissional como um lugar de formação e de produção de saberes pelos práticos; instaurar normas de acesso à profissão e estabelecer

ligação entre as instituições universitárias de formações e as escolas de Educação Básica (TARDIF, LESSARD, GAUTHIER, 2001 apud ALMEIDA, BIAJONE, 2007, p. 283).

É mediante estas reformas no ensino, a partir da década de 1980 e 90, que pesquisas relacionadas ao tema dos saberes docentes ou saberes dos professores começaram a vigorar e ocupar um papel importante nos debates educacionais, inclusive se constituindo como um campo de estudo. O eixo desta pesquisa ganhou notoriedade, justamente por ampliar o olhar sobre as possibilidades formativas. Neste contexto inúmeras pesquisas surgiram no intuito de discutir os diversos aspectos que contemplam o processo de formação docente, indo desde as mudanças no Código de Ética, bases de conhecimentos, relação entre teoria e prática e principalmente os movimentos de profissionalização do ensino e da própria atuação docente, como aponta Ribeiro e Gonçalves (2018).

Empreendeu-se, através das pesquisas sobre saberes, superar o que Monteiro (2001) chama de “modelo diretivo tradicional”, cujo foco é a relação professor-saber e a racionalidade técnica, ou seja, questiona-se o modelo que se organiza em cima de um conhecimento base já preestabelecido, sem nenhum espaço para reflexão ou questionamentos.

Logo, a relevância desta área de pesquisa encontra-se exatamente neste ponto citado, desenvolver ações e possibilidades formativas, buscando de um lado avançar no processo de profissionalização dos professores, legitimar sua atuação, ampliar e reformar o repertório dos cursos formativos e valorizar a profissão do professor, por meio do seu papel como trabalhador e não como atuação vocacional e voluntária.

Por outro lado, construir a docência como atividade profissional, não recairia consequências apenas para o próprio professor ou instituições, mas possibilitaria a construção de um modelo de ensino mais reflexivo e integral para os próprios educandos. Portanto, é buscando redefinir os processos formativos, que nasce este novo debate sobre a identidade profissional e profissionalização da atuação docente.

Buscando, desta forma, compreender e analisar a produção teórica e epistemológica dos saberes docentes na formação inicial de professores e sua potencial importância no processo de profissionalização do ensino e do

professor que será apresentado alguns dos principais nomes na pesquisa dos saberes docentes, tais como: Nóvoa (1992), Gauthier et al. (1998), Tardif e Lessard (2009); Tardif (2014), Pimenta (2012) dentre outros que se debruçaram a pesquisar a formação docente no Brasil através do prisma dos saberes docentes, a fim de fortalecer a luta pela profissionalização do ofício docente e em busca da construção de uma prática educacional comprometida, reflexiva e democrática.

Segundo Pimenta (1999), a identidade profissional do professor citada, deve-se enunciar reconsiderando os saberes necessários à docência e colocando o professor e sua prática, como o objeto de protagonismo da análise. Já para Saviani (1996) os saberes que determinam a formação do educador, são aqueles “que correspondem a natureza própria da educação”. Cunha (2007) complementa que a sistematização dos saberes docentes pode contribuir para “a construção de uma identidade profissional”. Mas afinal, o que são os saberes e seus múltiplos significados na prática e formação docente, que os autores tanto abordam?

De acordo com Gauthier (apud Cunha, 2007), existem três concepções distintas referentes a ideia de ‘saber’. O primeiro é o saber construído a partir da subjetividade, que tem como característica a oposição do pensamento racional a própria dúvida, que por consequência a diferencia de certezas pré-existentes, como a crença. Logo, para essa primeira concepção, o saber advém de certezas “subjetivas racionais”, crescente da racionalidade.

Em sequência, apresenta o juízo como a segunda determinação de ‘saber’, que segundo o autor, é fruto da atividade argumentativa em si, ou seja, não advém da subjetividade, mas sim provém como consequência do processo intelectual. O juízo se constrói por meio da análise e olhar único e exclusivo para os fatos.

Por fim, outro lugar de ‘saber’ é a argumentação, na qual o discurso é aprovado através da atividade “lógica, dialética ou retórica”. Tem como característica a passagem da subjetividade para a intersubjetividade. Portanto, para tal é necessário ultrapassar a atividade do juízo verdadeiro, mas ainda, buscando encontrar os potenciais razões e racionalidades do processo.



Para Tardif (2014), a ideia do ‘saber’ passou por algumas fases que se opunham entre si, por significância e materialidade. Por um lado, propagou-se a “visão fabril dos saberes”, na qual evidenciava-se apenas a sua dimensão de produção e acumulação.

Nesta perspectiva, os saberes são, de certo modo, comparáveis a “estoques” de informações tecnicamente disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade científica em exercício e passíveis de serem mobilizados nas diferentes práticas sociais, econômicas, técnicas e culturais etc (TARDIF, 2014, p. 34-35).

Por outro lado, em oposição a visão acima, apresenta o ‘saber’ a partir de uma dimensão social, estabelecendo-o, portanto, como sendo ele um processo de aprendizado e transformação. “Quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber [...] mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem” (et. al. p. 35). Para tanto, o autor ainda afirma que as sociedades ao desenvolverem e sistematizarem os saberes, integram em seguida os saberes ao processo formal e institucional da educação.

Por isso, ao pensar os significados e possibilidades atribuído ao ‘saber’, por estes autores, é possível ampliar e congregar o próprio questionamento para a área específica da educação, a formação de professores. Os autores Tardif, Lessard e Lahaye (1991), analisam a ideia de ‘saber’ incorporado a realidade social a complexidade que estes dispõem. Para tal, entende a própria educação como fruto destes saberes sociais, a partir de dinâmicas de ensino e aprendizagem.

É então evidente que os grupos de educadores, os corpos docentes, que efetivamente asseguram esse processo educativo no quadro do sistema de formação em vigor, são chamados, de uma maneira ou de outra, a definir sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem (Tardif, Lessard e Lahaye, 199, p. 215).

Superando, desta maneira, a ideia de que saberes são apenas meras transmissões de ideais ou conhecimentos, a perspectiva da educação e principalmente o papel do professor, ganha um outro significado. Assumindo que os professores não atuam em uma atividade restrita à aquisição e propagação de “habilidades técnico-mecânicas”, como chamou Pimenta (1994), a construção de um profissional da educação deve-se moldar buscando estimular uma perspectiva crítico-reflexiva. Para Nóvoa (1992), a

formação sugerida deve considerar um “investimento pessoal, um trabalho livre e criativo” esperando, assim, construir a sua identidade profissional.

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 de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade (PIMENTA, 1999, p. 19).

A autora ainda insiste que os saberes da experiência são uma importante gênese no processo de construção da identidade do professor. Seguindo essa linha, torna-se oportuno questionar, então, quais são os saberes existentes, sua relevância na formação inicial de professores, na prática cotidiana de sala de aula, para o processo de profissionalização da atuação docente e nas implicações consequentes para a educação como um todo.

Tardif (2014) apresenta inicialmente os ‘saberes docentes’ como uma formação plural e formado conjuntamente por outros saberes, com os quais mantem múltiplas relações, que podem ser profissionais, disciplinares, curriculares ou experienciais.

Os ‘saberes da formação profissional’ são justamente todos os saberes adquiridos por meio das instituições de formação inicial à docência, como as escolas e universidades. Ainda dentro dos saberes profissionais existe uma subdivisão que o autor faz entre *saberes da ciência da educação*, assimilados como os saberes científicos, oriundos da pesquisa, mas que acabam demonstrando uma lacuna frente a atuação conjunta com os professores. Ainda apresenta os *saberes pedagógicos* incorporados a prática diária dos professores através de um “arcabouço teórico da profissão”, implicando em práticas e teorias que orientem a ação educativa.

Os ‘saberes disciplinares’ são fruto da formação acadêmica, que não estão necessariamente ligados diretamente aos saberes da educação. Se apresentam nas disciplinas ofertadas pela universidade e de uma tradição cultural “dos grupos sociais produtores de saberes”. Os ‘saberes curriculares’ são produzidos ao longo do trabalho e carreira do professor. Equivalem aos conteúdos programáticos e tudo que está intrínseco a ele, como métodos,

metodologias e demais objetivos que se propõem a uma aula. Por último, o autor, categoriza os ‘saberes da experiência’, que justamente se edificam através da prática cotidiana e de todos os conhecimentos que são necessários para construir sua atividade docente.

Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob forma de *habitus* e de habilidade, de saber-fazer e de saber-ser. [...] os saberes são elementos constitutivos da prática docente. Essa dimensão da profissão docente lhe confere o *status* de prática erudita que se articula, simultaneamente, com os diferentes saberes (TARDIF, 2014, p. 39).

Para Saviani (1996) os saberes constroem uma prática educativa que assume um posto de mediador da prática social e com isso a atuação social se torna uma prática social global. Além disso, acredita que os próprios saberes são determinantes na formação do professor, porém quem determina os saberes é a educação em si, por isso, firma a importância de se enxergar o processo educativo como ponto de partida e ponto de chegada.

Este saber articulado será a referência para se determinar o conteúdo da formação dos educadores, capacitando-os a responder aos problemas postos pela prática social que se desenvolvem na sociedade contemporânea, em geral, e na sociedade brasileira, em particular (SAVIANI, 1996, p. 155).

Ao reiterar a importância dos saberes para a construção do profissional da educação, Saviani (1996) os estrutura e os categoriza a fim especificar o que cada um traria de contribuição para o todo. Seriam eles os saberes: atitudinais, específicos, didáticos-curriculares, pedagógicos e contextuais.

Os ‘saberes atitudinais’ representam os comportamentos sistemáticos e espontâneos que formam a identidade do professor, tais como “disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça, diálogo e respeito às pessoas e aos educandos” (p. 148). Os ‘saberes contextuais’ compreendem as “condições sócio-históricas” que constroem o papel do professor e sua função social. Para tal, é importante que o educador saiba realizar uma leitura social de mudança e transformação e incorporar na sua prática as novas necessidades derivadas de tal.

Por outro lado, os ‘saberes específicos’ integram o processo da

formação no âmbito do currículo escolar e são assimilados pelo educador através da formação universitária, ou seja, faz parte do conhecimento que integra a ciência específica que foi escolhida, humanas, naturezas, linguagens e assim por diante. Em seguida, apresenta os 'saberes pedagógicos' como fruto das ciências da educação e das teorias educacionais. Eles dão suporte para o educador se construir como um profissional "distinto" e apropriado das perspectivas educacionais que se deve seguir. Por último, o 'saber didático-curricular' se forma pela organização da prática docente, o chamado "saber-fazer". Moldando, portanto, o movimento do trabalho educativo e pedagógico, articulando outros pontos como conteúdos, metodologias e procedimentos.

Pimenta (1999) é outra autora que categoriza os saberes necessários à prática docente e os divide em "saberes da experiência", "saberes pedagógicos" e "saberes do conhecimento". Os saberes da experiência seriam aqueles produzidos cotidianamente pelos educadores, com a especificidade de ser constantemente colocada em um processo de reflexão. Para a autora esse processo de reflexão sobre a prática só é possível a partir do momento em que o professor passa a se ver como professor realmente, ou seja, quando ele consegue construir a sua identidade profissional.

Para os 'saberes do conhecimento', a autora vai de encontro com o que os autores anteriores expuseram sobre o tema. Enfatiza a importância dos conhecimentos acadêmicos, científicos, intelectuais, técnicos e teóricos para a formação de um profissional comprometido com preparar o educando para a sua contemporaneidade.

Por isso, a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los e contextualizá-los (PIMENTA, 1999, p. 23).

Por último, a autora afirma que não bastam apenas a reunião dos saberes do conhecimento e os pedagógicos, para se ensinar, também é preciso se ater aos "saberes pedagógicos". Isso significaria findar com as fragmentações dos saberes e enxergar a docência como uma prática social que simbolizaria o ponto de chegada e partida, ao mesmo tempo. Para tanto,

estes saberes seriam essenciais para auxiliar a prática em si. A congruência de saberes possibilitará, ao longo da formação inicial, a construção de um curso que prepare o professor em todos os âmbitos necessários, tanto teóricos quanto práticos.

Outra grande referência na pesquisa educacional relacionada aos saberes docentes é Gauthier. O autor (1998), constrói uma categorização de seis saberes distintos, que são importantes no processo de profissionalização docente. São eles os saberes: disciplinares; curriculares; da ciência da educação; experienciais; da ação pedagógica. Para ele a reunião dos diversos saberes oferece um suporte para o professor utilizá-los oportunamente para cada situação cotidiana. Além disso, o conhecimento e reconhecimentos desses elementos permite ao professor mais capacidade de formação, competência na sua função e um amplo repertório de conhecimentos para utilização nos momentos mais certos. Por último, o autor reforça a importância dos saberes e da pesquisa nesta área para o fortalecimento da “condição fundamental para a profissionalização do ensino” (p.19).

Os ‘saberes disciplinares’ referem-se aos saberes produzidos através da pesquisa e da ciência, correspondendo, portanto, as diversas áreas do conhecimento. O professor normalmente o adquire na sua formação inicial, não necessariamente relacionado a formação pedagógica, mas sim, mediante aos programas universitários e formativos da sua área específica. “O professor não produziu o saber disciplinar, mas, para ensinar, extrai o saber produzido por esses pesquisadores” (p.29). Os ‘saberes curriculares’ se constroem a partir da escolha que as instituições de ensino fazem dos próprios saberes científicos disponíveis e os transforma para um modelo curricular, ou nos conhecidos livros e apostilas didáticas. Indica, em geral, o conteúdo programático que o docente deve seguir e ministrar.

O autor também apresenta os ‘saberes das ciências da educação’ que constituem também o processo de formação inicial do docente, contudo agora, referente ao processo geral do funcionamento da educação, por exemplo, como funciona os regimentos escolares, as legislações educacionais, organização do espaço escolar e outros. “É um saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação

pedagógica” (p.31). Os ‘saberes da tradição pedagógica’, como o próprio nome indica, se forma para além ou antes da formação inicial de professores, se relaciona com as múltiplas formas e metodologias de ação em sala de aula. Para o autor, é um saber que isolado, pode apresentar muitas falhas. Contudo, alinhado a outros saberes, cria um forte escopo para o professor construir seu profissional.

O ‘saber experiencial’ vale-se realmente da experiência prática da docência, formada no cotidiano, que acabam por virar hábitos. Contudo, o ponto de atenção deste saber, segundo Gauthier, é especificamente a sua falta de embasamento na teoria e metodologia. “O que limita o saber experiencial é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos”(1998).

Por último, conceitua o ‘saber da ação pedagógica’ como um saber constituído do saber experiencial após ser testado, validado e publicado oficialmente.

Os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvidos no reservatório de saberes do professor, e também, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino. Não poderá haver a profissionalização, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor (GAUTHIER, 1998, p. 34).

Ainda que cada autor apresente categorizações e conceituações distintas, em geral, existem muitos pontos de congruência e semelhança entre eles. Existe a concordância, por exemplo, que a prática docente requer, desde modo, a combinação destes múltiplos saberes que, para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), estabeleceria “o que é necessário para saber ensinar”. Contudo, a questão dos saberes permeia muito mais que somente o campo do ensino propriamente dito, ele consegue permear significativamente na discussão de inúmeros segmentos da educação, passando desde sua contribuição na sala de aula até a própria profissionalização do professor.

Sobre as questões dos professores, Pimenta (1999) introduz o debate acerca da construção de suas identidades, afirmando o caráter dinâmico da profissão, logo acompanha o próprio processo de edificação do sujeito na esfera social. A identidade do professor se forma na “significação social da

profissão”, ou seja, da renovação dos significados e práticas que acompanham a trajetória da carreira do docente. Sendo assim, a autora enxerga a formação, na verdade, como uma autoformação, justamente pelo fato de os professores terem que elaborar esses saberes iniciais com a realidade prática da profissão. Para tal, é a partir deste confronto e das trocas de experiências coletivas que se produzem saberes capazes de refletir “na e sobre a prática”.

Nóvoa (2014) aproxima-se de Pimenta, ao discorrer sobre os saberes docentes como condição para um novo profissionalismo, ou até mesmo, identidade docente. Ao classificar os saberes docentes como heterogêneos, pontua de forma clara que não se deve observá-los apenas à sua própria natureza, mas também em sua relação frente aos outros grupos produtores de saberes, nas instituições de ensino. Isso significaria analisar as divisões sociais de trabalho existentes entre os produtores de conhecimento e aqueles que os executam. É essa divisão de trabalho, por fim, que legitima a desvalorização daqueles que são responsáveis pelo “saber-fazer”, ou seja, dos professores. Logo, para o autor a divisão social de saberes implica na desprofissionalização da carreira docente em si.

Posto isso, os saberes experienciais teriam um ponto de atenção nesse processo, ao materializarem sua existência a partir de outros saberes conjuntos. De forma vital, esses saberes mobilizam a reflexão com o externo e interno e constituem novas possibilidades de atuação prática. Neste caso, seria necessário para o fortalecimento profissional da classe, a busca pelo reconhecimento dos saberes da experiência por outros grupos produtores de saberes. Segundo o autor, essa ação legitimaria e reivindicaria uma posição socialmente legítima aos professores e condicionaria o engendramento de uma nova profissionalização de professores de nível primário e secundário.

Contudo, a construção desse ideário não poderia ser realizada apenas pelos saberes específicos dos professores. Este empreendimento, para se materializar, necessitaria de uma cooperação entre as diversas instituições que compõem e integram a educação.

Os saberes experienciais passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares, e sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional

(NÓVOA, 2014, p. 55).

Gauthier (1998), expõe suas conclusões sob o mesmo prisma que os autores anteriores, ao defender os saberes profissionais como sendo fundamentais para o exercício do ofício de professor. Além disso, considera as reflexões sobre os saberes necessários para o ensinar condicionantes para a profissionalização do ensino, pois uma das principais circunstâncias para qualquer profissão, é justamente formalizar os saberes necessários para se poder executá-la. No caso da docência, reforça que se precisa ir além de ideias preconcebidas, ou seja, superar a crença que para ser professor basta apenas saber o conteúdo; ter talento; ter bom senso; seguir a intuição; ou até mesmo somente ter experiência. Resumidamente, Gauthier alerta sobre a relevância de não se construir um ofício sem saberes.

Por outro lado, é preciso cuidado para não produzir o oposto, saberes sem ofício. Isso acontece quando se formaliza demais o ensino, o suficiente para não mais encontrar correspondentes na realidade, portanto, um esvaziamento material na realização do ofício. Na prática, esse processo se desenvolve quando os professores acabam acreditando que as ciências da educação pouco ou nada podem contribuir na atuação cotidiana, fazendo com que se apoiem nos saberes da experiência e em outras intuições. Isso também só contribuiria na "desprofissionalização" da atividade docente.

É preciso, portanto, atenção para não cair em um ofício sem saberes, muito menos em saberes sem um ofício. Para o autor, é preciso caminhar no sentido de construir um "ofício feito de saberes" para firmar a profissionalização do ensino.

Devemos levar em conta o contexto complexo e real no qual o ensino evolui, senão os saberes isolados corresponderão à formalização de um ofício que não existe. [...] De fato, é muito mais pertinente conceber um ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino (GAUTHIER, 1998, p. 28).

Seguindo uma linha similar da composição do ofício do professor, Tardif (2014) defende a tese de que os professores, como profissionais, são sujeitos do conhecimento e por isso, empreendem na sua prática saberes específicos. Seguindo essa ideia, para tanto, a prática docente não poderia se construir apenas como uma simples execução dos saberes produzidos



por outrem, no caso a universidade. A escola por contrário, deveria se apresentar como um espaço de prática, identificação e mobilização desses inúmeros saberes.

Contudo, para que essa concepção de prática e docência seja palpável e materializada, é necessário regressar aos cursos iniciais de formação e analisar como esse profissional, em essência epistemológica e prática, tem sido conduzido e orientado na sua construção profissional.

Para Tardif (2014), os cursos de formações iniciais têm se caracterizado por um caráter “aplicacionista do conhecimento”, em que após uma sequência de aulas teóricas, os alunos desenvolveram atividades práticas como estágios e posteriormente trabalharão por conta própria. O autor, não coloca como solução o esvaziamento desta lógica, mas convida a uma mudança de paradigma na construção do profissional professor, cuja orientação da prática de seu ofício seja para construir um terreno reflexivo.

O que é preciso não é esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo e relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações. Essa lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar essas condicionantes na ação (TARDIF, 2014, p. 242).

Para tal, o autor reforça a ideia de mobilizar de múltiplos saberes adquiridos pelo professor e a importância de os cursos de formação instruírem-se para, justamente, orientar os alunos a essa lógica de formação. Para então, fortalecerem uma prática comprometida com o educando ao mesmo tempo que reconhece o papel social do professor na produção de saberes sociais dos alunos. Acrescente disso, complementa-se ainda que essa formação e práxis docente deve caminhar no sentido próprio da formação e não no papel do professor como “informador ou transmissor” de informações.

Nesse sentido, ao pensar na prática tende-se a enquadrá-la

exclusivamente às construções da experiência. Seria, segundo o autor, os saberes da experiência que engendrariam os modelos de compreensão sobre sua profissão, papel social e “modelos de excelência” de sua prática. Sendo assim, essa premissa traz à tona o questionamento da importância da experiência frente aos demais saberes intrínsecos a construção da prática docente. De que maneira a experiência constrói esse profissional? Existe alguma diferença entre o saber experiencial e os outros na prática do professor em sala de aula? De que maneira a experiência contribui para a condição profissional do professor?

### **1.3 Os saberes e a profissionalização docente**

Propor-se a analisar os múltiplos saberes mobilizados no processo educativo e suas implicações no processo de formação de professores, ultrapassa apenas a análise conceitual de suas significâncias. Mais que isso, é pretender-se a investigar epistemologicamente seus impasses, limitações e implicações. Nesta pesquisa, busca-se justamente caminhar nessa direção, analisar de que maneira os saberes podem ser estimulados e de que maneira eles são construídos e aplicados. Além disso, para além da sua compreensão é importante provocar um debate a fim de discutir como esses diversos saberes podem contribuir para o processo de profissionalização da carreira docente.

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provem das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto a prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam a sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (TARDIF, 2014, p. 49).

Para Lessard et.al (1991) os saberes experienciais são conquistados ao longo da prática cotidiana do professor, no qual torna-se possível a construção de um conjunto de representações e que não necessariamente são provenientes da formação acadêmica ou institucional. Neste sentido, se

configurariam como uma “cultura docente em ação”.

Essa visão se distancia de uma educação baseada no arcabouço técnico-científico burocrático e visa elaborar um conjunto de ações que responderiam as situações diversas e imprevistas que cabem a sala de aula. Como ambiente impremeditado, a atuação docente raramente acontece por caráter individual, mas sim sob um processo de comunicação constante com os educandos. Sendo assim, o processo de construção e mobilização de saberes para o enfrentamento das situações ocorre simultaneamente com a dinâmica entre as pessoas participantes do processo (alunos e professores) e o ambiente (físico, histórico, geográfico, social).

Pimenta (1999), neste sentido, concorda que os saberes da experiência são produzidos cotidianamente pelos professores e tem como a sua máxima a mobilização constante da reflexão sobre sua prática. É nesse sentido que pensar cursos de formação de professores realmente reflexivos e críticos se faz tão necessário. Além disso, é no processo do que ela chamará de autoformação que o professor tem a oportunidade de reconstruir seus saberes iniciais antagonicamente a seus saberes da experiência, obtidos no cotidiano escolar e da realidade da sala de aula. “É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, reflexão na e sobre a prática”.

A autora, vai ao encontro com a visão de Lessard et.al (1991) e ainda vai além quando explicita que os alunos chegam aos cursos de graduação já com uma ideia predefinida do que é ser professor, ou seja, eles já chegam com um certo saber sobre a profissão, baseado em suas perspectivas enquanto eram alunos. À vista disso, o desafio dos cursos de licenciatura é justamente facilitar a passagem desta visão do aluno “ver o professor como aluno e agora ver-se como professor”, ou seja, construir seu arquétipo de professor.

Posto isso, é através das pessoas, do ambiente e da condição da profissão que os professores adquirem múltiplas experiências e as mobilizam em torno de vários saberes. Saberes esses que serão essenciais para a construção de sua identidade como professor e para a profissionalização de seu ofício. Contudo, isso não será plausível de ser praticado se toda essa

dinâmica for posta como responsabilidade, única e exclusiva, do indivíduo professor.

Enquanto a ideia da prática docente ainda for observada como um fenômeno individual e próprio, não será possível modificar as dinâmicas tecnicistas da educação para uma práxis reflexiva. Seguindo esse caminho, a formação de professores e o papel do docente em sociedade continuará se mantendo sob uma base não profissional e sustentada no imaginário do professor como vocação. Neste sentido, é importante reavaliar de que maneira os cursos de formação abordam os saberes e quais seriam as implicações transformadoras caso os saberes fossem acolhidos como elementos constitutivos do ser professor nos cursos formativos.

Essas relações de exterioridade inserem-se, hoje, numa divisão social do trabalho intelectual entre os produtores de saberes e os formadores, entre os grupos e instituições responsáveis pelas nobres tarefas de produção e legitimação dos saberes e os grupos e instituições responsáveis pelas tarefas de formação, concebidas nos moldes desvalorizados da execução, da aplicação de técnicas pedagógicas, do saber-fazer (TARFID, 2014, p. 54).

A heterogeneidade do saber docente, como aponta o autor, edifica-se por sua pluralidade: saberes curriculares, profissionais, experienciais e educacionais. Entretanto, essa disparidade ocorre, dentre tantos outros motivos, pela presença do grupo de professores frente aos demais grupos “produtores e portadores de saberes e das instituições de formação. Atendendo essas premissas, torna-se urgente pensar os saberes docentes frente a formação inicial de professores.

A formação docente, como prática reflexiva, não se constitui por um arcabouço fechado de conhecimento, até mesmo porque não são simplesmente instrumentais, mas sim comportam cenários de extrema complexidade e heterogeneidade intrínsecas a ela, segundo Pimenta (1999). Por conseguinte, é necessário esboçar uma formação que se configure como um projeto único, dimensionando a inicial e a continuada, a fim de construir um projeto que vise realmente a profissionalização da atuação docente.

Ainda seguindo a linha de raciocínio da autora, a formação de professores deve produzir um profissional autônomo e com um projeto coletivo emancipatório, ou seja, buscar caminhos reflexivos se apoiando em

políticas de exaltação ao desenvolvimento profissional, dos professores e das instituições. Este caminho, criará condições propícias ao desenvolvimento de melhores condições de trabalho e formações continuadas e as autoformações.

As escolas de formação de professores necessitam ser reconcebidas como esfera contrapública, de modo a propiciarem a formação de professores com consciência e sensibilidade social. Para isso, educá-los como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia (AZZI, 1994 p. 31).

Diante do apresentado, os saberes experienciais se configurariam como centrais na produção dos saberes docentes, no sentido que teriam o papel de transformarem “suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua prática”, segundo Tardif (2014). Dito isso, o autor conclui que os saberes experienciais não são como os outros, pois eles são um produto formado dos demais, contudo reproduzidos sob parâmetro posteriores as práticas e experiências.

Alinhando os saberes produzidos pelo professor, um primeiro caminho rumo a profissionalização da profissão seria alcançado, mas o autor reforça que apenas isso não é o suficiente. O empreendimento de profissionalizar a profissão só será possível no momento que houver uma real parceria entre professores, a universidade e os responsáveis pelo sistema educacional. Ainda sob a perspectiva de Tardif (2014), é nesse ponto que os saberes da experiência passarão a ser valorizados, a partir do momento em que os educadores expressarem suas opiniões sobre os conhecimentos curriculares e disciplinares, bem como sua própria capacitação.

Tendo isso em vista, Nóvoa (1992), ao pensar em maneiras de produzir a profissão docente, vai no mesmo sentido ao afirmar que os professores devem se assumir como produtores de sua profissão ao não se dissociarem da produção de saberes, pois a escola não pode mudar sem o professor, enquanto este também não o pode sem a transformação da escola.

Para isso o professor deve se alinhar aos paradigmas educacionais que partem de uma formação reflexiva e crítica, que envolvem o profissional, a instituição e as políticas públicas. Nóvoa (1992), ainda pontua que a

profissionalização do professor se constitui pela valorização dos saberes dos professores, ainda que seja desafiador a sua constituição. Justamente por isso, é necessário saber incluí-los nos modelos de formação, para que isso se integre de forma mais fluida ao processo educativo como um todo.

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1992, p. 10).

Logo, é possível compreender que o professor é um dos propulsores das mudanças de paradigma na educação, principalmente no que concerne os saberes e suas articulações. É a partir de uma nova perspectiva formativa, que busque englobar e considerar os diversos saberes produzidos pelos docentes, antes, durante e depois de sua formação formal, que será possível considerar uma nova práxis educativa.

Na luta pela profissionalização dos saberes docente, Cunha (2007), defende a necessidade de uma maior mobilização e divulgação dos saberes mobilizados pelos professores na sala de aula, para assim então, ser possível demonstrar que o processo educativo vai muito além da releitura da transmissão de informação, mas que congrega diversos conhecimentos, habilidades e saberes que possibilitarão o fomento da criticidade. Isso se torna ainda mais relevante, quando o autor reforça que os saberes da experiência validam a experiência em sala de aula, pois a profissionalização não “envolve apenas só a dimensão epistemológica, mas também uma dimensão política, que poderá contribuir para a identidade profissional dos professores”.

Assim, é necessário que os saberes sistematizados no cotidiano das salas de aula sejam socializados entre os professores para, numa espécie de validação, permitir a procura de referenciais teóricos que lhes possibilitem o aprofundamento e diálogo reflexivo baseado não somente na experiência individual, por vezes limitada, mas sobretudo, na discussão coletiva (CUNHA, 2007, p. 14).

Portanto, a extensa exposição de vários autores sobre o tema, possibilita concluir que a prática profissional docente não se restringe a uma

mera aplicação da teoria apreendida nas matérias de licenciatura, mas sim a mobilização dos saberes a fim de atingir um processo crítico e reflexivo para com os educandos. Logo, para Tardif (2014, p. 286) “os saberes transmitidos pelas instituições de formação devem ser concebidos e adquiridos em estreita relação com a prática profissional dos professores nas escolas”.

Sendo assim, essa perspectiva educacional promoveria o que Tardif chama de “novos atores sociais situados na interface entre a formação e a profissão”, ou seja, a necessidade de outros instrumentos que complementem a formação docente, de forma a integrá-lo realmente como um professor atuando dentro de sua profissão.

Em suma, as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente (TARDIF, 2014, p. 287).

Nesse sentido, é fundamental que os cursos de formação inicial de professores atentem-se para a suscitar novos modelos e ferramentas na formação, pensados e elaborados em conjuntos com os “professores de profissão”, que segundo Almeida et.al (2007, p. 293), podem acontecer na forma de “estudos de caso e práticas, estágio de longa duração, memória profissional, análises reflexivas, problematizações...”

Para Tardif (2014, p. 287), essa nova interface formativa poderia acontecer também na associação de “professores associados, responsáveis pelos estágios, mentores e tutores, supervisores universitários que trabalham no ambiente escolar, pesquisadores que trabalham em colaboração com professores, etc.”

Em suma, partindo da premissa que a formação de professores e a construção de seus saberes podem e devem ser plurais e partir de lugares heterogêneos, a fim de criar uma práxis crítica e rica em diversidade, então pode-se pensar a construção de saberes docentes, ou pelo menos parte deles, em diversos espaços educativos, formais ou não formais.

É mediante essa ideia que a presente pesquisa parte para seu questionamento central. Se é possível construir os saberes docentes em diversos lugares, ambientes, situações e experiências, poderia o cursinho

popular, um projeto de educação não-formal, contribuir na construção de saberes docentes, de professores que estão no processo de formação inicial de professores. Ou seja, a pergunta gira em torno de um grupo de indivíduos que está sob vários processos de formação, em ambientes formais e institucionais, recebendo um gama de saberes que estão ligados ao currículo e as ciências da educação e por outro lado a prática docente experiencial, contudo em um projeto não formal de educação.

Sendo assim, o seguinte estudo tenta abordar por meio de uma pesquisa bibliográfica o cursinho e sua trajetória, a fim de compreender como esse espaço se constitui frente a educação. Por fim, realizou-se a coleta e análise de dados para tentar compreender se a experiência dos professores no cursinho popular atende todos os pontos discutidos ao longo desta seção, suficientemente ao ponto de poder se considerar um espaço de fomento a construção de saberes docente.



## **2 OS CURSINHOS POPULARES**

Para construir um pequeno resgate histórico dos cursinhos populares, seria necessário debruçar-se sobre alguns pontos conjunturais como a história da universidade, a história dos cursinhos tradicionais e por fim, compreender o cursinho popular como fruto desses inúmeros contextos, acrescente de uma sociedade de classes extremamente desigual e desprivilegiada. Contudo, o presente trabalho fará um oportuno recorte histórico e metodológico, visando trazer os elementos centrais que caminhem de acordo com os objetivos da pesquisa. Portanto, a digressão histórica realizada ao longo desta seção, tratará especificamente dos antecedentes dos cursinhos populares, ainda com mais ênfase nos cursinhos populares ligados às universidades públicas e o trabalho socioeducacional difundido e desenvolvido por esses espaços não formais de educação.

Ao final do seção, busca-se compreender com mais profundidade os caminhos percorridos por esses espaços de luta pelo acesso mais democrático ao ensino superior, seus objetivos políticos e sociais de forma geral e, por fim, criar um espaço epistemológico para que ao final da próxima seção possamos convergir áreas distintas de pesquisa na educação em um só produto final, ou seja, responder a pergunta central do trabalho: em que medida o cursinho popular pode contribuir na construção de saberes docentes?

### **2.1 Cursinhos populares: apontamentos históricos**

Como citado anteriormente, pensar no engendramento e na expansão dos cursinhos populares, é pensar como consequência decorrentes do processo de desigual de expansão do ensino superior e a necessidade formativa para adentrar esses espaços, logo, um contexto que agrega as múltiplas reformas de ensino que ocorreram ao longo da Primeira República, a Reforma Universitária e o surgimento dos cursinhos pré-vestibulares e preparatórios tradicionais. Ainda que a pesquisa não vise aprofundar nas temáticas citadas acima, é importante pontuar e localizar historicamente, em

devidas proporções, a atuação desses eventos na motivação e surgimentos dos cursinhos populares.

Whitaker (2010), situa que a forte expansão dos cursinhos pré-vestibulares ou como ela chama o “fenômeno cursinho”, ocorreu com mais expressividade na década de 1950. Entretanto, a sua gênese remonta períodos anteriores, interligada com a própria criação do vestibular nas décadas de 1910 e 1920, acentuada a partir da Reforma Carlos Maximiliano<sup>4</sup> de 1915 e realmente instituída teoricamente posterior à década de 1920, quando pela primeira vez o número de candidatos superou o número de vagas disponibilizadas para os cursos superiores. Um outro expoente desta configuração temporal, foi a Reforma Rocha Vaz<sup>5</sup> de 1925, que reforçava a lógica de uma prova de seleção para a introdução do aluno no ensino superior. É neste contexto de reformas educacionais e universitárias, que os cursinhos preparatórios começam existir, ainda que em moldes e estruturas completamente diferentes das atuais, como reforça a autora:

Os cursinhos dessa época, na Capital, não tinham nada a ver com as grandes estruturas que se implantam hoje para o preparo da grande massa de jovens que anseiam pelo curso superior. Eram instalados em salas modestas, em bairros próximos ao centro da cidade, sem nenhum aparato que os destacasse na cena urbana. Funcionavam graças ao esforço de professores interessados, eles mesmo proprietários do empreendimento, que obedecia a uma formulação por assim dizer artesanal, com aulas intensivas que desenvolviam os conteúdos complexos elencados para os vestibulares das poucas universidades da época. Os cursinhos eram, então, específicos para cada uma das três áreas acadêmicas: exatas, biológicas e humanas (WHITAKER, 2010 p. 291).

Fazendo um oportuno salto temporal, foi a década de 1950 que marcou definitivamente a expansão destes ambientes no país. Levando em

---

<sup>4</sup> Criou-se exames de vestibular aos cursos superiores, a obrigação da conclusão do curso secundário para o ingresso nas faculdades. E o ensino superior não foi alterado e recuperou a oficialização do ensino, colocando limites estreitos à equiparação, concedendo-a por meio de rigorosa inspeção, e resolveu o problema da expansão controlada com a criação do vestibular e a obrigatoriedade do diploma do secundário para a matrícula no superior. (HISTEDBR. As reformas educacionais).

<sup>5</sup> A Reforma de Ensino Rocha Vaz, em seu artigo 54 (...) determina: (...) “para os candidatos a matrícula na Escola Politécnica, haverá um curso de revisão e ampliação da matemática, de acordo com as exigências do exame vestibular da referida escola” (WHITAKER, 2010, p. 291 apud GUIMARÃES, 1984, p. 12).

consideração o contexto histórico mencionado, Saviani (2007), completa que os momentos situados entre 1951 e 1965 foram marcados quase que integralmente pelo nacional desenvolvimentismo, aplicado pelo governo de Juscelino Kubitschek. Após o Golpe militar, de 1964, o autor reforça que não houve rupturas no plano socioeconômico, logo também não haveria rupturas nas filosofias que guiavam a educação e isso foi possível de se observar nas legislações que reforçaram as reformas do ensino. Um exemplo disso, foi a Reforma Universitária de 1968 que reforçava a mentalidade desenvolvimentista e voltada para a autonomia e desenvolvimento do país. Para Whitaker (2010, apud Cunha, 1975; Whitaker, 1981), o modelo de desenvolvimento implantado pelos militares, representa a emergência de novas classes médias e foi o fenômeno mais evidente na estrutura social.

O regime militar instituiu ainda o acordo MEC-USAID (United States Agency of International Development) , com início das atividades em 1965 e conclusão somente em 1969, cujas atividades visavam receber uma colaboração internacional de assistência técnica educacional, buscando reafirmar as bases de uma educação mais tecnicista e desenvolvimentista. Esse cenário se agravou, principalmente devido às buscas e investimentos que o governo militar fazia na construção do seu quadro administrativo governamental e técnico. Logo, a busca por um país modernizado, industrializado e desenvolvido, dentro da visão militarizada da época, fomentou a procura por formação superior e a alta demanda por centros universitários, que acabavam não conseguindo atender ou suprimir a demanda funcional que o Estado tentava criar e a busca pelo acesso às universidades.

O Estado não tendo condições ou interesses de atender a nova demanda crescente, buscou criar alternativas às universidades, na intenção de desafogar os estabelecimentos e diminuir as demandas, como os cursos profissionalizantes e o ensino obrigatório formal de 8 anos ofertados pelas escolas básicas, que por fim, pouco ou nada afetaram a procura pelo curso superior. Dentro dessa lógica, o estado de São Paulo iniciou uma organização de vestibulares em três grandes áreas: CESCEM (Centro de Seleção de Candidatos à Escola Médica) de 1964; CESCEA (Centro de Seleção de Candidatos à Escola de Administração) de 1967; MAPOFEI

(Vestibular Unificado de Ciências Exatas e Engenharia) de 1969.

Segundo, Whitaker (2010), essa divisão se deu na tentativa de facilitar a entrada de jovens das camadas médias sociais nas universidades, na busca de completar os quadros administrativos do governo com pessoas qualificadas. Em 1972, foi então criada a CONVESU (Comissão Nacional de Vestibular Unificado) órgão responsável por organizar e unificar os exames, que deveriam cobrar apenas conteúdos ministrados no ensino secundário. No ano seguinte, o modelo de seleção se tornou obrigatório.

A unificação das provas foi determinada em 1975, com a exigência de que estas apresentassem o mesmo conteúdo programático por instituição. Isto contribuiu para o surgimento da FUVEST- Fundação Universitária para o Vestibular- que passou a organizar as provas para o ingresso na USP, UNESP e UNICAMP, antes divididas em áreas e organizadas pelo CESCEM (área de ciências biológicas e saúde), CESCEA (área de humanas) e MAPOFEI (área de exatas e tecnologias). Com a possibilidade da organização do exame por instituição de ensino, abandonou-se a proposta de unificação que originaria a CONVESU (BACCHETTO, 2003, p. 17).

O autor, sobre esta análise, finaliza apontando que as políticas educacionais universitárias instituídas no final da década de 1960, vigoraram ainda por cerca de 20 anos, com enfoque no ensino privado e na descentralização da seleção para a entrada no ensino superior.

Essa dialética era também perversa, uma vez que, a partir daquele momento, um jovem interessado em cursar uma universidade pública estadual paulista teria que prestar três vestibulares, ao invés de um, conforme fora prometido é permitido durante alguns poucos anos pela unificação dos vestibulares (WHITAKER, 2010, p. 293).

Devido a essas condições sociais e econômicas, adentrar uma universidade pública era, para além da memorização do conteúdo, o resultado proeminente de uma orientação sobre essas diversas mudanças e como se encaminhar sobre elas. E é sob esse cenário que ocorre a crescente expansão dos cursinhos preparatórios ou cursinhos pré-vestibular. Um cenário que apresenta, segundo a autora citada, um alto crescimento vegetativo e a estagnação do número de vagas ofertadas pelas instituições, ou seja, o aumento da demanda e o não aumento da oferta necessária. Tudo isso, culmina em um processo de exclusão social de camadas menos

privilegiadas e sem acesso às estruturas e conhecimentos necessários para ultrapassar a barreira do vestibular e manutenção do status quo, onde as classes mais abastadas são as que continuam frequentando os melhores centros formativos do país.

Whitaker (2010) conclui seu panorama histórico sobre o surgimento dos cursinhos preparatórios como um movimento de dois lados proeminentes, ou seja, se por um lado serviam como “estratégias das elites para garantir a trajetória dos seus filhos em direção à universidade, por outro lado, eram nichos atrativos para a efetivação de capitais em busca de expansão e lucros” (p. 293). Esse processo lógico só fortalecia as disparidades sociais já presentes anteriormente na sociedade, onde por um lado um grupo social tem todos os suportes para conseguir adentrar em uma universidade pública e por outro, uma classe trabalhadora e menos privilegiada que enfrenta lutas e processos violentos em busca do acesso um pouco mais democrático aos ambientes educacionais de qualidade.

É mediante esse contexto social que ao longo da década de 1980, posterior ao processo de redemocratização da política e da reestruturação produtiva que o Brasil passava, inicia-se um movimento de fortalecimento e empoderamento dos diversos movimentos sociais brasileiros, passando por diversas temáticas de luta e reivindicação, inclusive a educação. É propiciado por essa conjuntura histórica que as ideias pedagógicas contra hegemônicas como a educação popular de Paulo Freire florescem como movimento político, educacional e social. Lutando por uma educação do povo, pelo povo e para o povo, em contraposição às elites e ao passado autoritário recente que o Brasil acaba de sair, a educação popular serviu como base para diversos outros movimentos que viriam surgir e se fortalecer após os anos 80 do século XX. Saviani (2007), reforça sobre o quadro político e de ideias pedagógicas que essa nova abertura democrática reformular concepções educacionais antes já consolidadas para novas estruturas:

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e os governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização

dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos. Eis aí um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 como um momento privilegiado para a emergência de propostas pedagógicas contra hegemônicas (SAVIANI, 2007 p.413).

A ideia de autonomia popular e a busca por emancipação política fomentou cada vez mais o crescimento e fortalecimento de grupos que lutavam pela garantia de direitos políticos, manutenção das liberdades democráticas, contra a opressão e autoritarismo. Dito isso, é lógico pontuar que inúmeras iniciativas de movimentos sociais surgiram no intuito de resguardar e acentuar esse novo momento político de liberdade e democracia, com ações pontuais ou generalizadas.

Contudo, o movimento político-econômico seguinte da história do Brasil, próximo aos anos de 1990, começa adentrar em pretextos sob uma lógica neoliberal de atuação. A ascensão de governos como Fernando Henrique, inauguram uma nova ótica sob a qual as políticas públicas e governamentais brasileiras passam a ser construídas. Um novo movimento produtivo nasce e acaba por abafar algumas das lutas e conquistas realizadas pelos movimentos sociais e sindicais. A ideia do privado e do mercado, vai ganhando força e atingindo as camadas populares e suas vivências, inclusive de suas militâncias. Segundo Castro (ano), o Estado passa cada vez mais a se eximir de suas responsabilidades sociais e do direito dos cidadãos, precarizando ainda mais a condição de vida do trabalhador e aumentando a níveis alarmantes o nível de desigualdade social visível no país.

É justamente sob esse contexto e antecedente histórico do século XX, que o fenômeno dos Cursinhos Populares começa a se expandir por todo o Brasil, em busca de fomentar e resgatar os ideais libertários e democráticos de educação e garantir a classe trabalhadora a oportunidade de acesso mais equânime ao ensino superior público de qualidade. Para Whitaker (2010), a questão mais central e balizadora da expansão dos Cursinhos Populares na década de 1990, não é somente sua impressionante disseminação, mas a motivação que está por trás dela. A motivação que, por fim, se traduz como "reivindicação social e vai se tornando uma política pública compensatória,

exigida muitas vezes pela população” Whitaker (2010).

Segundo Castro (2005), a gênese dos cursinhos populares no Brasil pode ser analisada a partir de quatro recortes históricos distintos. Dentro da análise do autor citado acima, esse tópico do trabalho buscará discorrer sobre esses momentos, procurando dar mais enfoque nos processos relativos aos cursinhos populares universitários, que é o ponto que mais concerne os objetivos gerais do trabalho. Logo, nos parágrafos abaixo será realizada essa breve contextualização geral sobre os cursinhos populares, seu engendramento, expansão e propósitos e em seguida, focalizaremos com mais especificidade nos cursinhos populares ligados às universidades públicas brasileiras, o processo histórico a qual pertenciam e todos os avanços, lutas e movimentações a qual pertencem e lutam. Dito isso, buscaremos ao final deste tópico, interligá-lo com o questionamento edificante da pesquisa e fomentar o debate acerca das políticas públicas educacionais no país e o papel relevante que os cursinhos populares já vêm construindo a décadas no país.

O primeiro momento ocorreu ainda na década de 1950, com o surgimento dos Cursinhos do Grêmio da Faculdade Politécnica da USP e do Centro Acadêmico Armando Sales de Oliveira, o CAASO, na USP de São Carlos. Para Whitaker (2010), a principal característica deste momento, eram os cursinhos populares organizados a partir dos diretórios acadêmicos da universidade, onde os próprios alunos lecionavam a estudantes de baixa renda, por um baixíssimo custo. A autora aponta uma que este movimento poderia ser considerado o embrião da ideia dos cursinhos populares, porém aponta a problemática desses espaços estarem restritos apenas dentro dos muros da universidade, ou seja, acabam não atingindo um público maior e que poderia se beneficiar mais com o trabalho.

Nota-se que o grupo que formulou o Cursinho do CAASO pretendia sanar as deficiências nas áreas de exatas que os alunos ingressantes na USP traziam da sequência anterior do ensino institucional no Brasil. Entretanto, a opção pelas camadas menos favorecidas ou “de menor poder aquisitivo...” não estava posta de imediato. Veio depois, no processo de construção do projeto, que fez do CAASO uma importante referência para os Cursinhos que se formaram nos últimos vinte anos (WHITAKER, 2010, p.19).

Castro (2005), apresenta o segundo momento imerso no período

ditatorial brasileiro (1964- 1985) e tendo como protagonistas as bases da “ala esquerda da igreja católica”, fundamentada pelas ideias da Teologia da Libertação, que construíram um conjunto de cursinhos populares, a partir da tradição das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), como movimento de resistência e também como espaços de socialização política. O terceiro momento pode ser apresentado como pertencente aos meados dos anos 80, período de redemocratização, até os dias de hoje. O “esgotamento das práticas de movimentos sociais” caracterizou o que o autor chamou de novíssimo movimento dos cursinhos populares, encampados e protagonizados pelas universidades públicas, como movimentos de representação e política.

O quarto e último momento, ocorre a partir da década de 1990 justamente com a efetiva expansão dos cursinhos pré-vestibulares populares pelo país, e representa historicamente a conjunção dos movimentos anteriores, sustentados basicamente pelo retorno da ideia pedagógica da educação popular freiriana, pela emancipação política e pela luta ao acesso mais democrático para ensino superior público e de qualidade para a classe trabalhadora. Considerando o breve histórico geral apresentado, é justamente neste quarto e último momento que a presente pesquisa buscará se aprofundar, trazer o caminho que os cursinhos percorreram ligados às universidades públicas e seu histórico de lutas e conquistas.

## **2.2 Os cursinhos populares: o caso das universidades**

Pensar na história da construção, manutenção e expansão dos cursinhos populares, é pensar sobre inúmeras frentes possíveis como dito nos parágrafos anteriores. O cursinho popular não é uma instituição, um órgão ou um espaço formal de ensino. Os Cursinhos Populares são espaços provenientes basicamente de movimentos políticos e sociais, logo, pensar sobre eles é, necessariamente, pensar em pluralidade, movimento e construção. Não são espaços homogêneos ou idênticos, e sim, cada um contém seus projetos políticos pedagógicos, suas formas de atuação e filosofias próprias.

No tópico anterior foi discorrido brevemente sobre as diversas



iniciativas e contextos históricos diferentes dos quais frentes distintas de cursinhos sugeriram. Seria importante salientar a diversidade e importância de cada uma delas. Contudo, para que o objetivo central desta pesquisa seja alcançado, será importante realizar um pequeno recorte, onde será explicitado com mais vigor o papel dos cursinhos popular surgidos após a expansão da década de 1990, nos municípios de São Paulo, necessariamente ligados às Universidade Públicas e ao movimento estudantil. Dito isso, os recortes feitos abaixo serão voltados para os espaços coletivos dos cursinhos populares que se construíram nos ambientes acadêmicos e universitários. Buscará pontuar, não necessariamente a trajetória histórica de cada um deles, mas sim, o projeto social e político que os regem de forma comum e assim, movimentam o crescimento e a importância deste projeto por todo país.

Castro (2005) em sua pesquisa, faz um levantamento dos Cursinhos Populares ligados a instituições públicas de ensino que surgiram na década de 1990 no estado de São Paulo. Ele aponta que esses espaços surgiram tanto interligados aos órgãos de representação, como por outro lado, em oposição a estes mesmos órgãos. Foram analisados os históricos e contextos do Cursinho DCE- Unicamp (1992); CAPE (Curso de Apoio ao Estudante)- USP Ribeirão Preto (1990); O Cursinho do Núcleo da Consciência Negra Da USP (1995); Cursinho dos alunos da PUC-SP (1997); Curso Pré-Vestibular da Universidade Federal de São Carlos (CPV - UFSCar) (1998); Cursinho do IAPSI - Instituto de Atividades Psicossociais (1999); Cursinho do XI de Agosto - Faculdade Largo São Francisco USP (1996); Cursinho da USP campus zona leste - SP (2004); Cursinho Ideal - Unesp Presidente Prudente (1999) e tantos outros cursinhos que tiveram a possibilidade de se desenvolverem por meio de alguma atividade integrada à universidade.

Dentre tantos casos eclodindo neste contexto, pelo Brasil, pode-se pontuar como um dos mais antigos o Cursinho da Poli - Grêmio da Escola Politécnica da USP, que organizado pelos alunos da agremiação, iniciou suas atividades em 1987. Segundo Castro (2005), o objetivo central deste espaço era “formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade e capazes de se organizar em grupos para buscar soluções para seus

problemas”. Em suma, o cursinho era visto como um projeto político do movimento estudantil em busca de democratizar o acesso ao ensino superior público.

Outro exemplo trazido pelo autor é do Cursinho XI de Agosto, organizado em 1996, por iniciativa dos alunos do curso de Direito da USP e sua principal proposta de atuação era realizar um trabalho social que propusesse devolver à sociedade os investimentos oferecidos pela universidade pública. Mais um cursinho apresentado é o CAPE- USP Ribeirão Preto, onde as vivências realizadas pelo grupo vão na direção de “problemas cotidianos, os jovens se dispõem a falar e partem para práticas coletivas, oferecendo contribuições para o exercício da cidadania e da prática política” (p. 27). Logo, também se propõe a seguir na direção da inclusão social e na luta pela democratização do ensino superior para os grupos atendidos pelo espaço.

É nessa conjuntura que emerge a experiência do Cursinho do DCE UNICAMP/Gestão Identidade. Em meio às manifestações pelo “Fora Collor”, os estudantes da UNICAMP se organizaram e construíram a primeira experiência de pré-vestibular alternativo no município de Campinas. Essa trajetória é relatada por Custódio (1999) e a nosso ver, com as assimilações das experiências que estavam por vir, foi um dos precursores do Movimento dos Sem Universidade - MSU (CASTRO, 2005, p. 70).

Whitaker (2005), resume esse processo de expansão dos Cursinhos nasce invariavelmente da ação política e social dos estudantes, dos Diretórios Acadêmicos das Universidades e de inúmeros outros órgãos e grupos de movimentos sociais, que lutam por um propósito relacionado a emancipação social e acesso à uma educação de qualidade, e não como uma política pública estadual ou governamental.

Os alunos dos Diretórios Acadêmicos das Universidades públicas, as ONG(s), as associações de bairros, os sindicatos, as Igrejas realizaram também ou seus projetos de cursinhos pré-vestibulares comunitários, especificamente para alunos oriundos do Ensino Médio público e também de baixa renda, com a finalidade de amenizar a desigualdade de acesso à educação pública superior para jovens de família de baixa renda (WHITAKER, 2005, p. 294).

Logo, é considerando esse contexto histórico, político, social e econômico que perpassam desde as reformas do ensino ao longo do

século XIX e XX, as reformas e expansão das universidades, as transições de modelos econômicos, as mudanças nas ideologias políticas, a expansão dos cursinhos tradicionais e a notória preservação de uma sociedade de classes desigual e excludente, que os Cursinhos Populares surgem como “instrumento de combate à exclusão social e mecanismo de luta contra a exclusão social”, segundo Castro (2004, p. 107). Fica claro, com isso, que a concepção, expansão e processo de formação dos Cursinhos populares não ocorreu de forma isolada e ocasional, mas sim foi fruto de um intenso processo político, inserido em meio a inúmeros movimentos sociais, que visa combater as contradições político-sociais que a sociedade brasileira apresenta. Essa luta, ainda é reforçada pelo autor da seguinte maneira:

No caso da exclusão, pois seus alunos são desde jovens, que sempre estudaram em escolas pública e moram nas periferias, excluídos do mercado de trabalho sem nunca terem adentrando-os, como também, aqueles que foram atingidos pela reestruturação produtiva e lutam por uma vaga no mercado de trabalho formal utilizando o aprendizado adquirido nesses Cursinhos para prestar concursos públicos ou qualquer outra colocação que permita recuperar a sensação de dignidade, próprio de quando se tem um trabalho (CASTRO, 2004, p. 107).

A ocupação desses espaços é fruto da luta de diversas frentes, com metodologias e ações distintas, contudo com objetivos muito similares. A adesão do movimento estudantil à causa dos cursinhos populares, segundo o mesmo autor citado anteriormente, foi fruto da coerência e manutenção dos Cursinhos da POLI e da compreensão do método da educação popular, de Paulo Freire, como instrumento político. Posterior a inúmeras discussões, ficou claro para os estudantes universitários que deveriam aderir conjuntamente e estruturalmente a este projeto.

Depois de fazeres a discussão política de que a retomada da entidade de representação dos estudantes universitários deveria se dar por meio da disputa, na sociedade, de quem deveria ser prioritariamente aluno das universidades públicas, esses atores passaram a atuar com mais frequência nos seus campi e nas comunidades em torno, por meio da instituição dos Cursinhos em suas Universidades (CASTRO, 2005, p. 102).

Portanto, foi a construção combativa conjunta desses diversos atores e de movimentos sociais, em busca de ofertar um ambiente que oferecesse não somente a oportunidade ao ensino para a adesão ao ensino superior

público, mas também um espaço que pudesse oferecer formação política, cidadã e coletiva, que motivou a idealização, manutenção e expansão destes espaços sócio-políticos-educacionais pelo país afora.

Ainda que haja diversidade em suas formas de existir, atuar e se organizar, fora e dentro das universidades, todos os projetos buscam alçar em algum grau e medida, a emancipação da classe trabalhadora, através do acesso ao ensino de qualidade, às discussões políticas e sociais e a construção de uma universidade capaz de se estruturar para receber esse público que a tanto tempo foi negligenciado e negado aos acessos básicos educacionais. É a partir de projetos e lutas como o do cursinho popular que se pode realmente começar a falar, como diria Paulo Freire, em uma educação para a prática da liberdade.

### **2.3 O Cursinho Popular da Unesp Franca (S.E.U)**

A presente pesquisa se propõe analisar o Cursinho Popular não apenas como um espaço emancipatório de educação e orientação para o ensino superior público, mas também compreender em que medida sua contribuição se estende para além de seus estudantes. É neste caminho que o objetivo do trabalho é analisar em que medida o cursinho popular contribui na construção de saberes docentes. Para tal, um recorte de pesquisa foi realizado para dimensionar de forma possível a análise de tais proposições, levando em conta principalmente a heterogeneidade e especificidade de cada projeto.

Sendo assim, para o recolhimento e análise de dados foi selecionado o cursinho popular S.E.U da Unesp de Franca, justamente por estar presente no mesmo campus universitário que um curso de licenciatura, no caso o de História. Logo, considerando a premissa da diversidade de projetos que existem de cursinhos, é necessário descrever as características do cursinho escolhido para esta pesquisa, a fim de pontuar ao leitor sob quais especificidades estamos lidando neste projeto.

O cursinho Popular da Unesp Franca- S.E.U (Serviço de Extensão Universitária) é um cursinho popular pré-universitário, localizado na em

Franca/SP dentro da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS), foi fundado em 1997 por alunos da Unesp. É considerado um projeto de extensão universitária, ligado a um dos tripés universitários, que tem como objetivo possibilitar um retorno material das produções da universidade à população local da cidade de Franca e região. Segundo o Projeto Político Pedagógico do cursinho

O S.E.U. vem desempenhando um importante papel, registrando índices sempre crescentes de aprovação em universidades de renome por todo o país e, principalmente, servindo de espaço democrático para a fomentação da reflexão crítica e discussão de variados temas do conhecimento, buscando a formação política de seus participantes (CURSINHO POPULAR DE FRANCA, 2012).

O projeto intenciona criar um espaço democrático e horizontal, que possibilite o acesso à educação superior pública pelos estudantes socioeconomicamente desamparados de Franca e região. Os cursistas/estudantes que frequentam o cursinho, passam por uma análise socioeconômica a fim de garantir o perfil que a extensão e o tripé universitário visam atingir.

Refiro-me aos estudantes como socioeconomicamente carentes, pois os estudantes que frequentam o S.E.U. passam por um processo seletivo, no qual é realizada uma análise socioeconômica. Esse procedimento é organizado por um grupo de extensão universitária da Unesp de Franca, composto apenas por estudantes do curso de Serviço Social. O grupo intitulado PET-SS (Programa de Educação Tutorial – Serviço Social) tem uma parceria com o S.E.U e realiza todos os anos, a 2ª fase do processo seletivo, que corresponde à análise socioeconômica que seleciona esses futuros alunos do cursinho (SOARES, 2019, p. 11).

Segundo o “Relatório de Cursinhos Pré-universitários” (2021) encaminhado a Comissão Permanente de Extensão Universitária e Cultura – CPEUC, neste último ano o cursinho foi composto por 01 coordenador docente; 13 coordenadores discentes voluntários e bolsistas, incluindo os 4 cursos de graduação; 30 professores colaboradores voluntários; 01 psicólogo colaborador voluntário. Ainda nesta linha, o projeto ofereceu neste período um total de 240 vagas, sendo 120 cursistas para o período do diurno e 120 cursistas para o noturno.

Estabeleceu-se neste mesmo relatório, os seguintes objetivos centrais

do cursinho popular da Unesp Franca – S.E.U: promover ensino de qualidade de modo a propiciar condições de aprovação nos vestibulares do país, com ênfase no processo seletivo da Unesp, à população de baixa renda; promover a inserção social dos jovens e adultos desprivilegiados economicamente, com vista à promoção da cidadania e do protagonismo; manter metodologia participativa e administração horizontalizada, com base nos estudos de Paulo Freire; promover o retorno presencial das atividades, resguardadas as condições de salubridade e segurança dos envolvidos; manter reuniões periódicas administrativas, pedagógicas e de capacitação, envolvendo todos os membros do Projeto.

Logo, é possível compreender que o Cursinho S.E.U constrói suas premissas educacionais não apenas voltadas para promover a entrada de alunos na universidade pública, mas também possui um papel social extremamente relevante ao incentivar, por meio do seu Projeto Político Pedagógico, uma educação crítica, consciente e libertária. Suscitando, deste jeito, não apenas um debate voltado para as provas de vestibular, mas também para uma construção de conhecimento dialética e dialógica.

Ao buscar a inserção de grupos em vulnerabilidade social, a instituição visa corroborar com ideal de construir uma Educação Superior mais democrática. Esse foco se relaciona com a inclusão dos trabalhadores na universidade, portanto, é um cursinho pré-vestibular popular. Os conteúdos são vinculados aos processos seletivos das universidades, sobretudo as universidades públicas do país. Contudo, a exposição desses conteúdos é associada à elaboração de uma aprendizagem diversificada, que aborda também temas políticos e sociais e visa à participação crítica dos alunos (SOARES, 2019, p. 12).

Sendo assim, o Cursinho S.E.U se ampara e se desenvolve a partir da participação coletiva de inúmeros atores sociais, que produzem horizontal e popularmente uma de educação com inúmeros objetivos, que vão desde aulas regulares voltadas para o vestibular, até a construção de debates críticos buscando engendrar com os alunos, espaços dialéticos e dialógicos. Este modo de concepção educacional fomentada pelos cursinhos populares, em especial para esta pesquisa a do Cursinho S.E.U, promove questionamentos acerca de seus impactos sociais, econômicos e políticos nos espaços geográficos, políticos, econômicos, culturais e institucionais que eles pertencem e ocupam.

Pesquisas como as de Castro (2005), Soares (2019), Bacchetto (2003) e tantas outras produções bibliográficas puderam concluir o forte impacto dos cursinhos populares em diversos setores da sociedade. Pesquisas como essas, reforçam a importância de projetos como o Cursinho para a sociedade e para os indivíduos que as frequentam.

Para Bacchetto (2003), a maior contribuição caminharía no sentido da mobilização intensa que o cursinho promove no ingresso das populações mais desfavorecidas no ensino superior, “atuam como porta-vozes de uma população mais ampla, que deseja formação universitária”. Neste mesmo sentido, Castro (2005) conclui que os cursinhos populares são produtos de uma sociedade desigual e de como as diversas dinâmicas sociais se materializam numa sociedade de classes e desta maneira o cursinho atenderia as demandas populares.

Desta forma, eles “disputam espaços nos lugares de decisão e contribuem para que a agenda da democratização do acesso ao ensino público gratuito seja uma luta de toda a sociedade”. Já Soares (2019) define o cursinho como um espaço acolhedor para o cursista

Um acolher que promove sentimentos de pertencimento e de justiça, uma forma de fazer com que a população trabalhadora consiga enxergar seus direitos, como o acesso à universidade” (SOARES 2019, p. 99).

Através de pesquisas, como as citadas acima, pode-se concluir que os projetos dos cursinhos populares concretizam uma série de impactos, principalmente aqueles evidenciados aos cursistas. São apresentadas, desta maneira, muitas evidências que destacam a contribuição social, política e até econômica dos cursinhos a sociedade brasileira. Portanto, partindo desta premissa, cabe estender esta análise a outros agentes históricos que participam da composição e construção destes espaços. Desta maneira, pode-se questionar se os cursinhos contribuiriam e impactariam positivamente não somente nos alunos, mas também para aqueles que estariam também nesta construção de saberes, mas com outro papel: os professores.

Logo, é a partir de toda essa bibliografia apresentada que a pesquisa se questionou em que medida o cursinho popular, como projeto extensionista

e educacional, contribuiria também para o docente. E como recorte fundamental a qualquer investigação, definimos compreender a contribuição do cursinho, alinhada a algumas bases fundamentais: o cursinho, a licenciatura e o professor. Sendo assim, a investigação cabe responder em que medida o cursinho popular contribui na construção de saberes docentes na formação inicial de professores.



### **3. O CURSINHO POPULAR E A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES**

A presente pesquisa, orientada pela abordagem qualitativa, pretendeu em sua trajetória metodológica alcançar os objetivos aspirados por esses estudos. Por se tratar de uma investigação que preza pelo significado atribuído a uma vivência educacional, a modalidade mais cara a esse propósito é justamente a qualitativa. Segundo Minayo (1992, p, 21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis (MINAYO, 1992, p. 21-22).

A opção pela abordagem qualitativa vinculada ao objeto central desta pesquisa, justifica-se na correspondência de suas subjetividades, já que será analisado um conjunto de experiências individuais, dentro de um projeto coletivo, e em que medida essas vivências trouxeram conhecimentos e habilidades para esse conjunto de pessoas. Sendo assim, há uma consonância entre a pesquisa qualitativa, o objeto de estudo e as experiências docentes.

Para atingir as expectativas da pesquisa construiu-se um substancial arcabouço teórico que visou sustentar as preposições teóricas do campo dos saberes docentes. A partir das concepções e conceitos estabelecidos, a pesquisa apresentou seu objeto de estudo central, o cursinho popular. Mediante isso, compreendeu-se o processo histórico no qual esse projeto esteve inserido, suas propostas pedagógicas e políticas e a especificidade de cada projeto distinto. Posterior a isso, foi apresentado o Cursinho S.E.U que proporcionará os dados coletados por esta pesquisa, buscando as conclusões propostas.

Sendo assim, esta seção concentrará a parte final da pesquisa, que tem com finalidade compreender em que medida o Cursinho Popular pode contribuir na construção de saberes docentes na formação inicial de professores. Buscamos, portanto, ao longo da pesquisa identificar os saberes docentes, compreender as proposições do cursinho popular e por fim, nesta

seção investigar se esses ambos os universos educacionais conseguem construir um ambiente interseccional e produzir uma contribuição no campo dos saberes docentes e formação de professores.

### 3.1 Sujeitos da pesquisa

Para atingir os objetivos delimitados desta investigação empírica e qualitativa da área de pesquisa de saberes docentes e formação de professores, foi selecionado um grupo de pessoas que correspondiam aos recortes delimitados, como os sujeitos da pesquisa, a fim de responder um questionário estruturado que serviria como a coleta de dados da pesquisa.

O grupo de pessoas selecionadas consistiu em nove professores de História, formados pela UNESP de Franca e que ao longo de sua formação inicial atuaram como professores no Cursinho S.E.U. Os professores que responderam à pesquisa, possuem experiências heterogêneas com relação a participação no cursinho, tempo de prática e experiências profissionais, como mostram o gráfico 1 e 2 abaixo:

Gráfico 1 – Tempo de prática no cursinho popular

Quanto tempo trabalhou, como professor, no cursinho popular?

9 responses

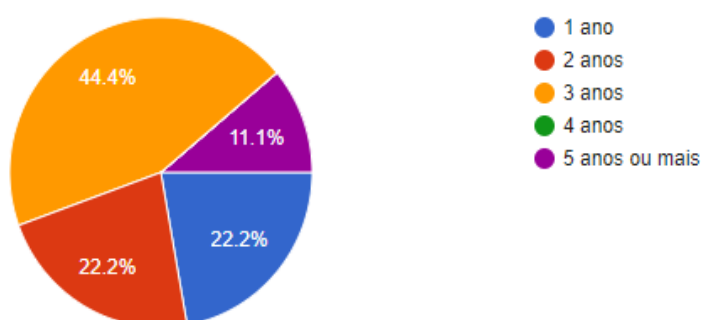
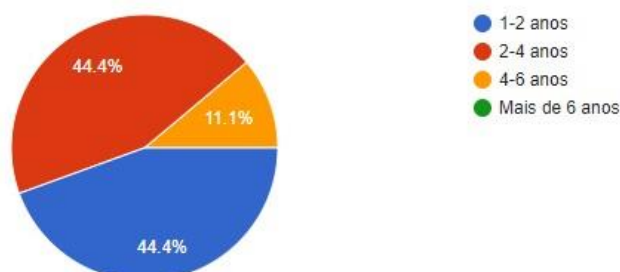


Gráfico 2 – Tempo de trabalho depois de formado

Há quanto tempo está trabalhando na educação básica depois de formado ?

9 responses



A partir dos gráficos pode-se observar o número de participantes da pesquisa e quantitativamente como esse se relacionam com o tempo de trabalho no cursinho e tempo de trabalho no ensino básico, depois de ter concluído sua formação inicial. Desta forma, fica explícito o recorte pessoal da pesquisa e a partir de qual nicho os dados serão coletados e analisados.

### 3.2 Metodologia

Durante as últimas décadas, os estudos acerca da formação de professores têm destacado a importância de uma abordagem integrada da teoria e prática, na formação abrangente do docente, tanto na etapa inicial como na formação continuada. A partir dos anos 80, houve uma tentativa de estabelecer novos paradigmas epistemológicos e práticos na formação de professores.

Nesse sentido, foi necessário investigar as práticas pedagógicas corriqueiras dos professores, o processo de ensino-aprendizagem, a formação acadêmica e curricular, as instituições educacionais e os conhecimentos inerentes e não inerentes aos professores, para acompanhá-los em sua atuação diária em sala de aula. Esses novos paradigmas da pesquisa em formação de professores, buscam entender como essas diversas facetas do docente, podem contribuir significativamente para a construção da identidade profissional do professor.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1992, p. 22).

Desta forma, a presente pesquisa ao tentar compreender as novas dinâmicas e paradigmas educacionais na formação de professores, lança um olhar para os processos empíricos e da experiência que orientaram a coleta, tratamento, análise e conclusão dos dados. É justamente por optar por essa visão experiencial do processo, que este estudo se configura metodologicamente como uma pesquisa qualitativa.

### **3.3 Coleta de dados**

De acordo com Marconi e Lakatos (2005), a coleta de dados é uma etapa crucial da pesquisa que requer a aplicação de instrumentos e técnicas específicas para obter informações relevantes e atingir os objetivos propostos. É a partir desses recursos que os dados necessários são coletados, de acordo com o planejamento da pesquisa. Os autores (2005, p.203) ainda afirmam que, “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

Foi escolhido como método de coleta de dados o formulário, que tem como objetivo alcançar as informações centrais diretamente dos entrevistados. (NOGUEIRA, 1968 apud MARCONI; LAKOS, 2003) define o formulário como sendo uma ferramenta formal que consiste em uma relação, catálogo ou inventário destinado a recolher informações obtidas por meio de observações ou entrevistas. Sua elaboração pode ser orientada tanto pelo pesquisador, à medida que realiza as observações ou recebe as respostas, quanto pela pessoa pesquisada, sob orientação do investigador.

O formulário elaborado continha cinco questões abertas e quatro questões fechadas, relacionadas as experiências que os entrevistados tinham vivenciado e de que maneira eles assimilaram essas vivências no cursinho

popular, relacionando-as com o seu processo de formação inicial de professores.

As questões fechadas voltam-se para o tempo de experiência no cursinho; o tempo de experiência como professor no ensino básico depois de formado; o desenvolvimento curricular e disciplinar; sobre os espaços e período dentro do cursinho em que ocorriam discussões teóricas e pedagógicas sobre a prática docente.

As questões abertas intencionam um espaço de narrativa das experiências e questionam o entrevistado sobre com ocorriam os planejamentos disciplinares; em que medida a experiência no cursinho impactou sua formação inicial; por fim, como essas vivências e habilidades no cursinho impactaram sua construção como professor no ensino básico depois da formação inicial.

O formulário foi enviado por e-mail, através de um link, para pessoas que estavam dentro do recorte delimitado pela pesquisa. Essas pessoas foram selecionadas e encontradas durante a leitura dos documentos oficiais do cursinho que indicavam os nomes e pessoas que compuseram o cursinho em seus respectivos anos. Esse documento foi disponibilizado pelo próprio projeto e pela coordenadora docente.

Durante a aplicação das técnicas, foram fornecidas aos entrevistados as instruções necessárias para sua execução, conjuntamente com o Parecer Consubstanciado pelo CEP de Franca. Após a orientação para aplicação dos questionários, a espera para o preenchimento do formulário e os recolhimentos dos dados, há pôr fim a última etapa para finalização metodológica do trabalho, anterior a conclusão: o tratamento e análise de dados.

### **3.4 Tratamento de dados**

Para análise de dados, será utilizado o referencial teórico metodológico de Bardin. Bardin é um autor que se destacou na área da pesquisa, com a construção da Análise de Conteúdo na pesquisa qualitativa. Seu livro "Análise de Conteúdo" (2016) é uma referência clássica para os

pesquisadores que utilizam essa técnica. A Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de dados qualitativos que busca identificar e interpretar os significados presentes em um conjunto de informações textuais, visuais ou audiovisuais, ou seja, das comunicações. Foi desenvolvida na década de 1970 e é amplamente utilizada em diversas áreas do conhecimento, como nas ciências sociais, psicologia, comunicação e educação.

Esta metodologia de pesquisa pode ser aplicada a diferentes tipos de dados, como entrevistas, questionários, discursos, imagens, vídeos, entre outros. É uma técnica que permite explorar e compreender de forma mais profunda os significados presentes nos dados qualitativos, contribuindo para a produção de conhecimento em diversas áreas do conhecimento. A técnica consiste em um processo sistemático de codificação e categorização dos dados para identificar temas e tendências subjacentes. Para Bardin:

A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conteúdos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, recepção), inferência esta que ocorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, 2016, p. 23).

Desta maneira, seguindo a metodologia de Análise de Conteúdos, proposta por Bardin, deve-se respeitar as fases da análise organizadas pelos seguintes polos cronológicos: pré-análise (fase da organização), exploração do material (codificação e categorização) e o tratamento de resultados, inferência e interpretação (informações fornecidas pela análise).

A pré-análise, também conhecida como a fase da organização, tem por objetivo o agrupamento dos dados, a partir dos documentos escolhidos, a fim de construir o *corpus* do trabalho. Desta forma, o documento balizador escolhido para compor o *corpus* desta pesquisa foi um questionário estruturado com 5 questões fechadas e três questões abertas, onde se levou em conta as regras de homogeneidade, ou seja, “os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha”. O procedimento de registro de dados foi escrito pelo respondente, através de plataformas digitais e realizado de maneira online, disponibilizado ao público-alvo definido previamente.

Ainda neste ponto da análise, constrói-se a organização dos dados para posterior análise. Neste caso, ela foi realizada pelo método de tabulação

e transcrição. Por fim, ao escolhermos os documentos, passamos a elaboração de hipóteses e objetivos que, neste caso, giram em torno de analisar em que medida a experiência dos professores no cursinho popular influenciou sua formação inicial.

Para a autora (2016, p.96), “o corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. Esses textos são considerados representativos de uma população ou fenômeno que está sendo estudado. O *corpus* é a base de dados sobre a qual serão aplicadas as técnicas de análise. É importante que ele seja construído de forma sistemática e representativa, para garantir a validade e a confiabilidade dos resultados da pesquisa. Seu processo de seleção envolve a definição dos critérios de inclusão e exclusão dos documentos ou textos, bem como a amostragem deles, as chamadas regras de exaustividade e representatividade. Além disso, é necessário garantir a qualidade e a integridade dos textos selecionados, por exemplo, através da verificação de sua autenticidade e da sua relevância para a pesquisa em questão.

Neste ponto da pesquisa, ocorre a exploração do material e início da etapa de codificação, na qual são realizados os recortes em unidades de contexto e registro. A codificação engloba a seleção da unidade de registro, a escolha das regras de enumeração e a definição das categorias (fase em que os dados são agrupados e classificados). Foi empregada a técnica de análise temática e categorial para o processamento dos dados, a qual, conforme descrita pela autora, consiste na decomposição do texto em unidades e na posterior reunião dessas unidades em classes ou categorias, a fim de tornar mais acessível a consulta do material. Para tornar esse procedimento possível o registro de enumeração das unidades de registro será realizado pela regra de frequência.

Fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido (BARDIN, 2016, p. 131).

A fase de categorização foi construída buscando respeitar os diversos critérios de uma produção de qualidade. Visou-se, portanto, excluir categorias que pudesse colocar o mesmo elemento em diversas

possibilidades distintas (exclusão mútua); respeitar os princípios de homogeneidade dos diferentes níveis de análise (homogeneidade); categorizar de forma adequada a análise escolhida (pertinência); codificar os materiais selecionados da mesma maneira, para evitar distorções devido as suas subjetividades (objetividade e fidelidade).

Seguindo estes protocolos, Bardin (2016), afirma que se construirá um ambiente propício para uma boa análise de dados.

Em suma:

Amostra: 9 professores (100% dos professores em exercício profissional docente);

Instrumento de coleta e análise dos dados: É possível notar, no quadro 1, as técnicas para coleta e análise de dados, bem como o esboço da representação a ser empregado nesta pesquisa.

**Tabela 1 - Técnicas de coleta e análise de dados usados nesta pesquisa**

| <b>Técnica de coleta de dados</b>              | <b>Técnica de análise de dados</b>     | <b>Unidade de representação</b> | <b>Tratamento de dados</b> |
|------------------------------------------------|----------------------------------------|---------------------------------|----------------------------|
| Questionários com questões abertas e fechadas. | Análise temática<br>Análise categorial | Conteúdo                        | Análise do questionário    |

*FONTE: A autora*

A última etapa da estrutura proposta por Bardin (2016), consiste no processo de categorização dos dados, ainda que não seja uma etapa obrigatória, será relevante para este estudo. Esse tópico diz respeito a classificação dos elementos trabalhos na pesquisa em categorias determinadas pelo pesquisador.

As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico, sintático, léxico e expressivo (BARDIN, 2016, p. 146).



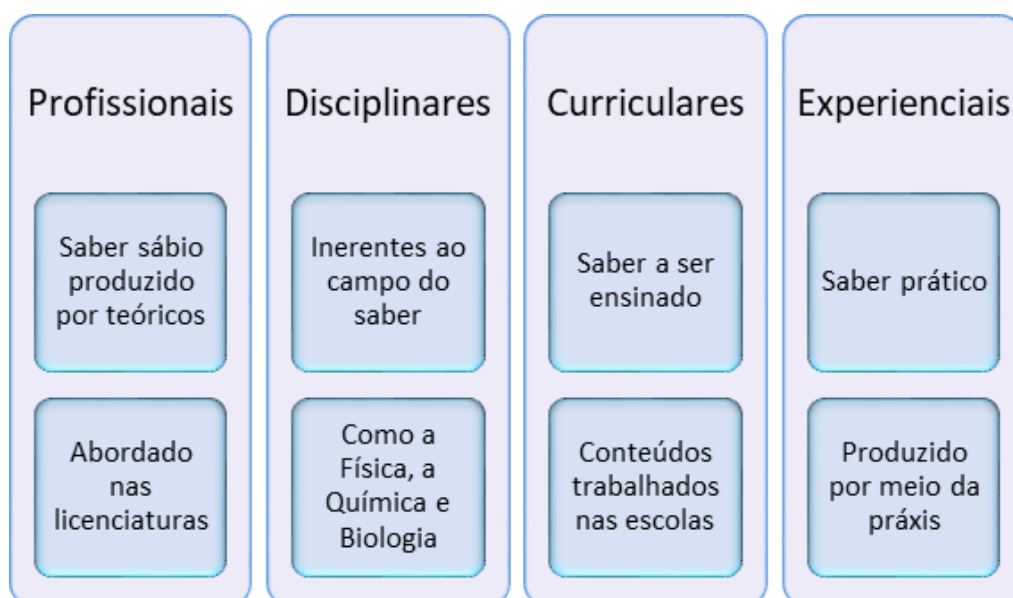
Após o término desta etapa as informações estão prontas para passarem para o processo de análise de dados e elaboração da conclusão/resultados.

### 3.5 Análise de dados

De acordo com a diretriz estabelecida por Marconi e Lakatos (2005), após a manipulação dos dados e obtenção dos resultados, a próxima etapa consiste em sua análise e interpretação. Para alcançar esse objetivo, foi realizada uma leitura minuciosa dos dados coletados, levando em conta o propósito e objeto da pesquisa.

As categorias de análise foram criadas em cima dos conceitos balizadores da pesquisa, os saberes docentes. Partindo, portanto, da concepção e categorização dos saberes por Tardif (ano), a análise de dados e a categorização dos resultados das análises dos questionários, serão interpretados a luz das concepções teóricas deste autor. A tabela 2, abaixo, estrutura a lógica e categoriza os saberes para Maurice Tardif.

**Tabela 2 – Os saberes docentes (TARDIF)**



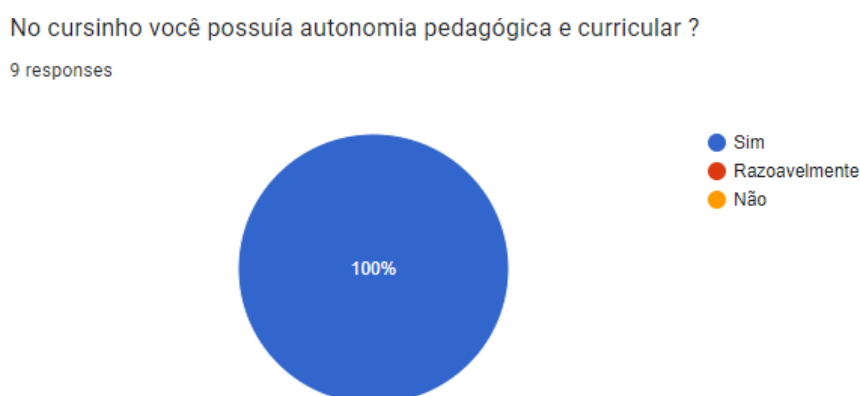
FONTE: Andrade, Juliano & Ellensohn, Ricardo & Hunsche, Sandra & Barin, Claudia. (2018)

Sendo assim, os dados foram categorizados buscando demonstrar

em que medida eles se aproximam das condicionantes dos múltiplos saberes apresentados pelo autor. Logo, foi apropriando a ideia de “codificação temática” de Bardin (2016), que as respostas foram recolhidas as respostas apresentadas pelos respondentes e analisadas sob a ótica descrita acima.

O gráfico três apresenta o percentual de professores que responderam sobre a autonomia pedagógica e curricular na sua disciplina ao longo do seu tempo docente no cursinho popular. A totalidade das respostas demonstram que o projeto proporcionava a possibilidade de os professores construírem seu próprio curso, aprimorarem técnicas didáticas e colocar em prática os elementos teóricos discutidos e trabalhos na formação inicial de professores, ao longo das aulas de licenciatura.

**Gráfico 3 – Autonomia pedagógica e curricular**



*FONTE: A autora*

Logo, com base na categorização de saberes docentes de Tardfi (2014) e as respostas apresentadas no gráfico 3, é possível construir-se a análise de que a experiência como docente no cursinho popular ao longo da formação inicial de professores no curso de história, vai influenciar no desenvolvimento de habilidades ligadas ao planejamento de aulas, compreensão e construção do currículo da disciplina, mapeamento de conteúdos, proximidade com os temas a serem dados e por fim, a prática e si de todo esse planejamento, a parte efetivamente prática com os alunos.

Com isso, é possível supor que o fato de os docentes possuírem

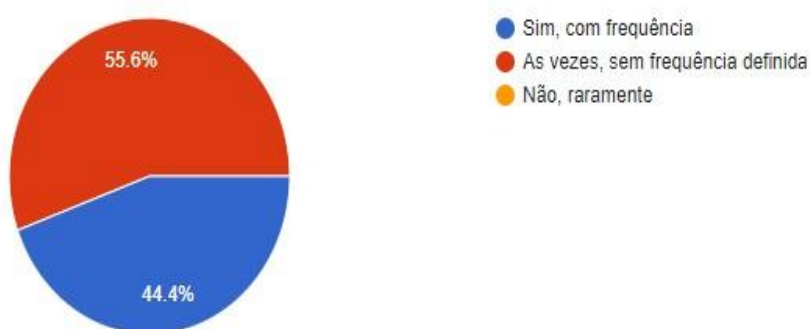
autonomia pedagógica e curricular no cursinho, possibilitaria a eles o desenvolvimento de saberes experienciais e curriculares, caro a uma formação integral, onde o aluno será capaz de mediar a teoria e a prática.

**Gráfico 4 – Autonomia pedagógica e curricular**

No cursinho, você tinha acompanhamento pedagógico e discussões teóricas sobre sua prática?



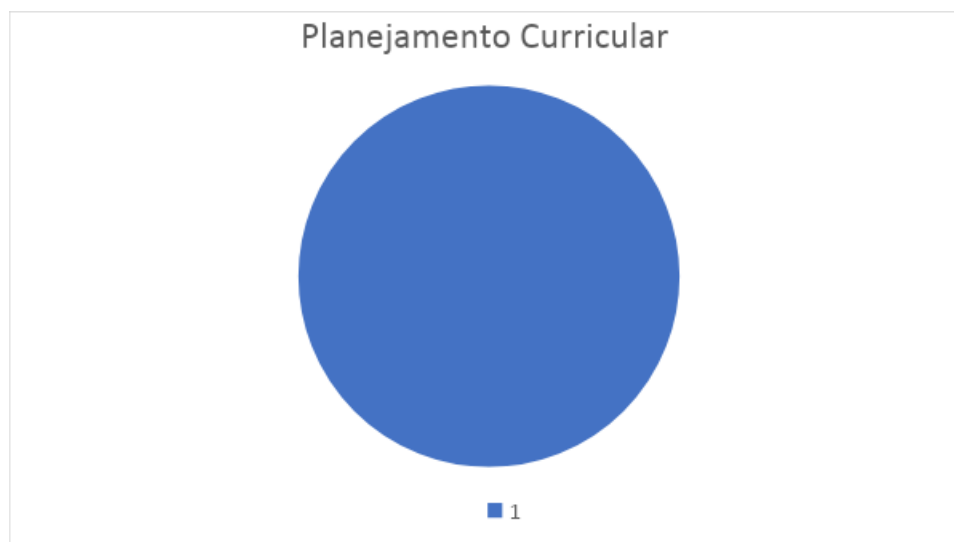
9 responses



FONTE: A autora

O gráfico 04 demonstra de forma geral a percepção dos professores atuantes do cursinho com relação ao acompanhamento pedagógico e discussões teóricas. A pergunta do formulário buscava compreender a relação da atuação prática docentes dos professores com a reflexão e orientação teórica do projeto/instituição. Esse dado é relevante no sentido que investiga a construção dos saberes profissionais descritos por Tardi (2014), no qual é de suma importância para a formação de um professor o alinhamento entre teoria e prática e as instituições devem fomentar isso. Segundo o autor

Esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso seja incorporado à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo. No plano institucional, a articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece, concretamente, através da formação inicial ou contínua de professores (TARDIF, 2014, p. 37).

**Gráfico 5 – Planejamento curricular**

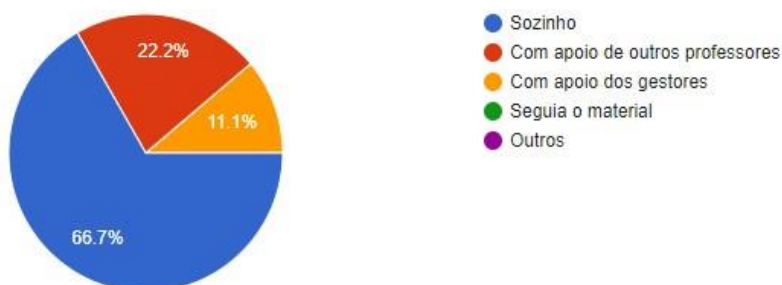
FONTE: A autora

**Gráfico 6 – Planejamento de aulas**

No cursinho você estruturava suas aulas:

9 responses

Copy



FONTE: A autora

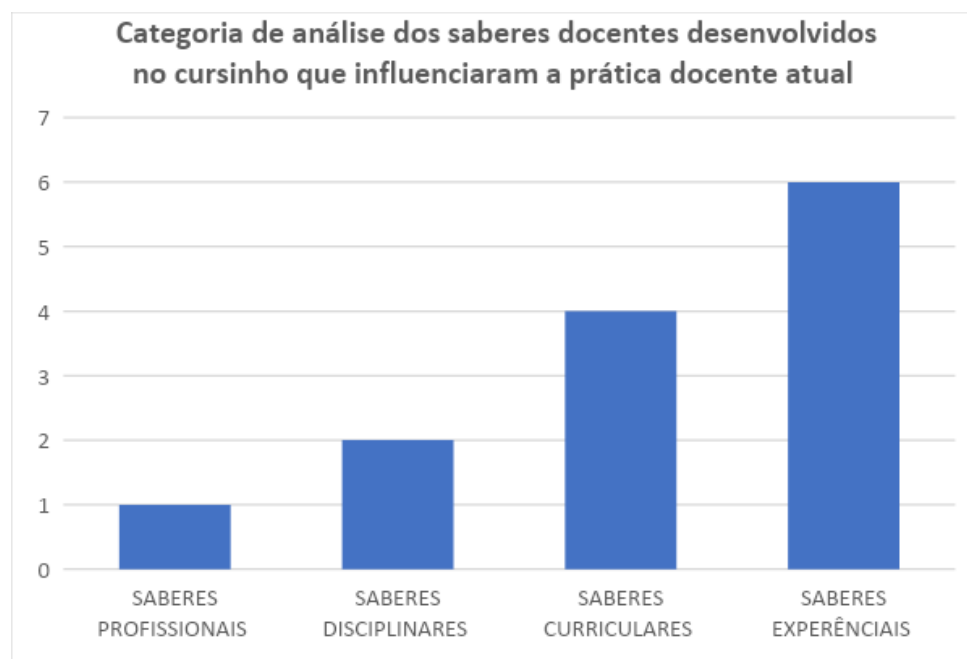
No gráfico 05, 100% dos respondentes apontaram que tinham flexibilidade e autonomia para construir o planejamento de sua disciplina. Já o gráfico 06, segue a mesma tendência, os professores estruturavam suas aulas, na maior parte do tempo, sozinhos. Em menor grau, mas também presente, organizavam suas aulas com o apoio de outros professores ou dos gestores. Este ponto vai ao encontro dos chamados “saberes disciplinares”, cuja importância está centrada nos conhecimentos proporcionados pela universidade.

Os saberes disciplinares são transmitidos nos cursos e nos departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural dos grupos sociais produtores de saberes (TARDIF, 2014, p. 37).

Portanto, a prática docente no cursinho pode-se edificar como uma boa oportunidade de organização curricular, construção da disciplina em torno do conteúdo científico e teórico apreendido nas disciplinas da universidade. Contudo, é importante salientar que muitas vezes, as disciplinas ministradas no cursinho não ocorrem por professores formados na área. Logo, apesar de existir flexibilidade e abertura para o planejamento curricular, nem sempre ele é realizado através dos saberes curriculares, do conhecimento científico universitário e das ciências daquela matéria propriamente dito. Portanto, esse é um dado para se observar com bastante cuidado e clareza, para não construir conclusões desleais e inexistentes.

As perguntas abertas do questionário intencionavam caminhar à compreensão do objetivo central da pesquisa, ou seja, em quem em medida o cursinho popular contribui na construção de saberes docentes na formação inicial de professores do curso de história da Unesp de Franca. Para tal, foram realizados dois questionamentos abertos, no qual os respondentes deveriam elaborar uma resposta que respondessem os questionamentos a seguir: Em que medida a experiência docente no cursinho influenciou sua formação inicial? Quais experiências construídas no cursinho popular contribuem hoje para sua prática no ensino básico? Os resultados obtidos se materializaram nos gráficos abaixo:

**Gráfico 7 – Saberes docentes provenientes do cursinho**



*FONTE: A autora*

Os dados acima foram tabelados a partir da identificação dos elementos relacionados aos saberes docentes de Tardif, apresentados nas respostas dos professores aos questionários. Nas respostas buscou-se uma aproximação entre os conceitos que o autor formula e as proximidades escritas pelos professores sobre sua experiência e resultados obtidos a partir de suas percepções.

É válido pontuar que a pesquisa se trata de uma investigação, em grande parte, empírica, pois os resultados obtidos e conclusões geradas, partem da percepção e experiências vivenciadas por esses atores sociais, nos ambientes em que estavam inseridos, como eles o perceberam e de que maneiras isso os influenciou posteriormente. Algumas das falas que puderam gerar essa análise de dados, com relação a primeira pergunta, estão apresentadas da seguinte maneira:

“O cursinho teve total influência na minha formação. É uma dinâmica educacional que sempre tive identificação, mas não sabia que era possível encontrar essa referência. No cursinho popular eu a encontrei e devo muito a essa oportunidade.”  
(Professor 01)

“O cursinho assim como o PIBID, foram eixos estruturantes da

minha formação inicial como docente, uma vez que ambos deram a oportunidade de treinar a minha prática em sala de aula nos diversos

cenários em que os profissionais da educação estão sujeitos diariamente.” (Professor 02).

“Influenciou no sentido de organização de planejamento de aulas e de estar atento ao contexto socioeconômico dos alunos e montar aulas me baseando nisso”. (Professor 03).

“Trouxe comprometimento com o compartilhar dos saberes, além de dimensionar o tempo de aula, formas de preparar conteúdo a ser ministrado e compreender as diversas formas de aprendizagem”. (Professor 04)

“A experiência com certeza foi fundamental para meu desenvolvimento intelectual e pedagógico como educador”. (Professor 05).

“Foi no cursinho que realmente tive a certeza de que queria ser professor. No cursinho, aprendi como conversar com o aluno, aprendi como transmitir conhecimento de uma maneira plural e expondo diversas formas de pensar e realidades distintas aos alunos. Foi também no cursinho que aprendi como me portar como professor, questões de ética dentro e fora da sala de aula, nas reuniões pedagógicas, nas conversas com os colegas e alunos. No cursinho, diferente da faculdade e do estágio obrigatório, foi onde de fato aprendi a ser professor.” (Professor 06).

“Ser professora no cursinho me permitiu pesquisar sobre conteúdos que não tive na graduação e conhecer e aplicar conhecimentos didáticos que não são vivenciados no estágio/docente. A prática da regência da turma foi um ponto crucial e a experiência foi única.” (Professor 07).

“Acredito que o cursinho tenha me possibilitado conhecer o ambiente da sala de aula de forma prática e autônoma, antes do fim da minha graduação. Portanto, poder aplicar os conhecimentos que eu estava adquirindo nas aulas teóricas da licenciatura e reconhecer que a realidade docente se estendia para bem além daquilo, contribui de forma rica para minha formação como professora”. (Professor 08).

Foi em cima dessas respostas que se formulou o gráfico 7, buscando organizá-las nas categorizações dos saberes docentes de Tardif. Desta maneira, pode-se analisar em qual sentido a experiência docente no cursinho, ao longo da formação inicial impactou as pessoas que responderam o formulário. Sendo assim, com relação a experiência docente no cursinho e como os respondentes perceberam essa vivência ao longo de sua formação inicial, pode-se concluir que a maior parte gira em torno da experiência prática. Ainda que outros saberes tenham sido apresentados como formados ou fomentados a partir desta prática, foram os saberes

experenciais que se destacaram na pesquisa.

Tal resultado vai ao encontro com o que o autor reforça de importante sobre esse saber e sua mobilização na vida dos professores e daqueles que estão se formando.

É um saber interativo, mobilizado e modelado no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educativos. Ele traz, portanto, as marcas dessa interação analisadas anteriormente. Por exemplo, ele está impregnado de normatividade e de afetividade e recorre a procedimentos de interpretação de situações rápidas, instáveis, complexas etc. [...] É um saber heterogêneo, pois mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquirindo a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho (TARDIF, 2014, p. 109).

Para o autor as diversas características que os saberes experenciais apresentam se constituem como o verdadeiro cerne do que ele chama de *“epistemologia da prática docente”*, que superam os modelos dominantes tecnicistas de educação e conhecimento e constroem um modelo interativo entre os seres humanos envolvidos no processo. Logo, o professor como trabalhador, modela seu trabalho e veste-se de si mesmo como pessoa, como ser, motivado e propulsionado por sua história, vivência e experiências que o constituem, inclusive como professor.

A segunda pergunta aberta, foi realizada com a mesma intencionalidade que atingir os objetivos da pesquisa. Voltou-se o olhar agora para a prática atual desses professores, ou seja, se as experiências vivenciadas no cursinho, ao longo da formação inicial de professores influenciou de alguma maneira a prática docente desses professores hoje. As respostas que foram obtidas são as seguintes:

“Facilidade maior com ensino EaD; olhar e escuta ativa aos perfis e contextos dos alunos; formas diferentes de se planejar uma aula com atenção ao tempo; e importância das conversas com os coordenadores e professores para estabelecer metas e soluções para problemas específicos dos alunos.” (Professor 01)

“São muitas. A que carrego mais comigo é a pedagogia alternativa a uma educação mercadológica. A parte da gestão de pessoas e a relação com elas foi também importantíssima no entendimento da coordenação de todo o sistema que possibilita o funcionamento do cursinho”. (Professor 02)

“Regência de sala, construção da lousa, atividades dinâmicas com os alunos e a experiência de lidar com os diversos educandos”. (Professor 03)



“Entender que os alunos possuem realidades diferentes que os colocam em patamar de aprendizagem distinto, não melhor ou pior,

mas em métodos e fatores de compreensão que são particulares a cada vivência”. (Professor 04)

“A ideia da horizontalidade enquanto prática pedagógica, a valorização dos saberes individuais e o contato com múltiplas realidades sociais diferentes me fizeram repensar a maneira de visualizar o estudante enquanto um ser social e não meramente como um indivíduo a quem se transferir o conhecimento”. (Professor 05)

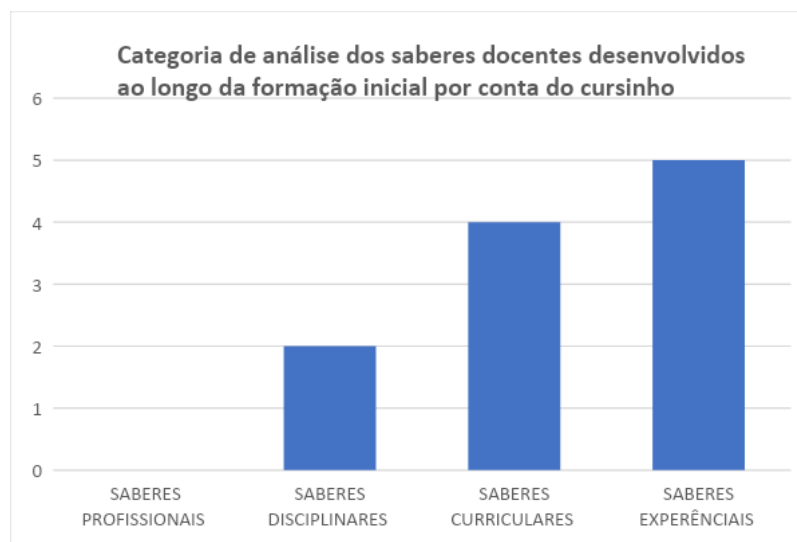
“Diversas, como escolher a melhor linguagem para trabalhar com os alunos, como relacionar temas atuais com os da história e geografia, como ser dinâmico e preparar aulas interessantes relacionando temas que fazem parte do cotidiano do aluno com a disciplina em si”. (Professor 06)

“A experiência no cursinho teve influência direta na minha experiência como professora, principalmente no desenvolvimento de conteúdo e didática que aplico atualmente nas minhas aulas na rede pública e privada de ensino. A participação da gestão foi muito importante também para compreender de fato o que é a gestão colaborativa e democrática”. (Professor 07)

“Aprender a organizar uma aula, dimensionar o conteúdo para as turmas, administrar a dinâmica da sala de aula, dialogar com os alunos, observar as responsabilidades do professor para com a turma, problematizar as hierarquias impostas pela escola, observar a educação como um processo de duas vias, onde o professor e o aluno crescem mutuamente e a entender que estamos sempre em processo de adaptação e aprendizado”. (Professor 08)

A partir das respostas do questionário aberto, pode-se realizar uma análise e uma posterior categorização baseadas nas mesmas premissas anteriores, os saberes docentes. Buscou-se, portanto, dentro das respostas encontrar se elas se encaixavam em alguma categoria e caso fosse, em quais seriam. Essas análises possibilitam caminhar um pouco mais no sentido de compreender a dimensão dos saberes docentes, não apenas em ambientes formais e institucionalizado, mas também em ambientes de fomento e produção educacional informais, como o cursinho. Mediante as respostas e aos procedimentos de categorização de dados, a tabela abaixo foi produzida na intenção de criar uma visualização categórica das respostas formuladas.

Gráfico 8 – Saberes docentes mobilizados na prática docentes atual



*FONTE: Produção própria*

Novamente, percebe-se que ao categorizar as falas dos respondentes nos critérios de saberes docentes, obtém-se um resultado similar ao anterior. Os diversos depoimentos trazem uma consonância sobre as percepções relacionadas as práticas vivenciadas no projeto educacional. Adentro de todos os aprendizados e construções, o fomento da experiência é algo relevante que o cursinho proporcionou a esses professores.

Ainda que os saberes disciplinares e curriculares apareçam com uma contagem significativa, deve-se voltar novamente a atenção aos dados qualitativos categorizados na tabela. Os saberes experienciais foram aqueles que marcaram, em ambos os gráficos e depoimentos a vivência destes professores na sua atuação no cursinho popular ao longo da formação inicial. Atentando-se a fala de Tardif (2014), os saberes experienciais possibilitarão a criação de um arcabouço formativo, que será importante para enfrentar “as condicionantes e os imploráveis da profissão”.

Por causa da própria natureza do trabalho, especialmente do trabalho na sala de aula com os alunos, e das características anteriores, o saber experiencial do professor é pouco formalizado, inclusive pela consciência discursiva. Ele é muito mais consciência no trabalho do que consciência do trabalho. Trata-se daquilo que poderíamos chamar de “saber experienciado”, mas essa experiência não deve ser confundida com experimentação, considerada numa perspectiva positivista e cumulativa do conhecimento, nem como a ideia de experiencial, referente numa visão humanista, ao foro interior psicológico e aos valores pessoais. O saber é experienciado por ser experimentado, ao mesmo tempo que ele modela a identidade daquele que trabalha (TARDIF, 2014, p. 110).

Neste ponto, ressalta-se a presença dos saberes experienciais em praticamente todos os relatos dos professores entrevistados. Demonstrando o quanto a pesquisa de saberes docentes possui sua dimensão de materialidade na vida cotidiana de professores, pontuando que não se trata apenas de uma temática subjetiva e empírica de investigação.

Em virtude dos resultados obtidos através da técnica análise temática e categorial para o processamento dos dados estruturado através da técnica metodológica de análise de conteúdo de Bardin, exposição do material bibliográfico produzido sobre a temática, leituras, exposições, observações e tendo como base os objetivos centrais delimitados para esta pesquisa, foi possível fazer uma arguição significativa sobre o objeto de estudo.

Os resultados mostram que em todos os casos, baseado nas perguntas estruturadas nos questionários para os professores, os saberes docentes se mostram significativos no processo de formação inicial de professores. Concede-se ainda uma atenção experiencial a categorização dos saberes, no qual o saber experiencial aparece como o mais constante no relato dos professores, com relação a sua formação inicial de professores formal instruída pela instituição e o exercício docente no cursinho popular.

Os dados demonstram, portanto, que a formação inicial de professores se edifica sobre diversos aspectos e olhares da formação, que partem de análises empíricas, subjetivas, mas também concretas e materiais. E os saberes, principalmente os da experiência, segundo os dados, contribuem para a estruturação prática dos afazeres de um professor em sala de aula. Ainda que nem todas as dimensões dos saberes tenham sido abordadas e atingidas, apenas pela experiência no cursinho popular, não se pode negar o efeito e impacto que os saberes adquiridos através dessa prática, tenham influenciado a vida profissional futura desses estudantes, agora professores.

Além disso, os resultados demonstraram o tamanho da potencialidade dos saberes frente ao trabalho docente e como esse campo de pesquisa, ainda recente, desenvolverá inúmeros frutos ao conseguir sem ampliar nas pesquisas de educação. Pensar no aprofundamento desse debate no cotidiano da sala de aula, promoverá o desenvolvimento de muitas ações, tanto para a formação de professores, quanto para as instituições e tudo que

elas abarcam (alunos, estrutura, profissionalização etc.).

Assim, é necessário que os saberes sistematizados no cotidiano das salas de aula sejam socializados entre os professores para, numa espécie de validação, permitir a procura de referenciais teóricos que lhes possibilitem o aprofundamento e diálogo reflexivo baseado não somente na experiência individual, por vezes limitada, mas sobretudo, na discussão coletiva (CUNHA, p. 14, 2007).

É nítido que a formação inicial e, até mesmo, continuada dos professores não pode se consolidar apenas a partir de um critério e não é isso que concluiremos desta pesquisa. O estudo não se propõe a afirmar que o cursinho pode, por si só, se responsabilizar por toda formação profissional e teórica de um professor, até porque, como foi argumentado ao longo de toda pesquisa, os professores estão em constante formação, que provém de diversos locais, institucionalizados ou não, a fim de formar um profissional realmente comprometido e pronto para encontrar as melhores estratégias para a construção educacional.

Acrescente disso, urge suscitar o debate sobre a profissionalização dos professores no Brasil e de que maneira o desenvolvimento teórico dos saberes docentes impactaria desse processo.

Concluindo, pode-se perguntar se o corpo docente não ganharia em liberar seus saberes da prática cotidiana e da experiência vivida de modo a submetê-lo a um reconhecimento por parte dos outros grupos produtores de saberes, e impondo-se, deste modo, enquanto produtores de um saber originado em sua prática e sobre o qual poderiam reivindicar um controle socialmente legítimo. [...] Um tal empreendimento parece-nos ser uma condição básica para um novo profissionalismo para os professores do primeiro e segundo grau (LESSARD et.al. p. 232, 1991).

Lessard et. al (1991) afirma no seguinte excerto a necessidade de produzir uma pesquisa de saberes voltado a uma nova profissionalização dos docentes, buscando, portanto, a superação ideológica da divisão social do trabalho daqueles que o produzem os saberes intelectuais e daqueles que o aplicam, ou seja, da dicotomia material dos formadores e dos produtores dos saberes. Dito isso, a mudança estrutural da formação docente aconteceria, segundo o autor, a partir do momento que o professor se apropriasse de todo o processo produtivo de saberes, tanto de sua parte teórica e intelectual, quanto do momento de aplicação e execução dos mesmos.

Por conseguinte, partindo justamente desses pressupostos

apresentados ao longo da discussão bibliográfica e da análise de dados, pode-se pretender que se a formação do professor é e deve ser ampla e diversa, para atingir o modelo de educação pretendida. Sendo assim, o cursinho popular, por meio dos dados obtidos, encaixa-se nesse parâmetro de pluralidade na formação do profissional professor. Dito isso, é nesse caminho argumentativo que a pesquisa busca concluir sua análise de dados e propor um panorama teórico e intelectualmente honesto para suas considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação de mestrado propôs-se a compreender em que medida o cursinho popular contribui na construção de saberes docentes. Para tal, apresentou os principais debates bibliográficos sobre políticas públicas de formação inicial de professores e sobre a construção de saberes docentes. Ademais, abordou o impacto dessa temática para o fortalecimento da profissionalização do ofício no país, como um dos grandes desafios da educação contemporânea.

A aplicação da metodologia sobre a análise de dados, associada à categorização desenvolvida a partir dos conceitos de Tardif, permitiu inferir que, de fato, o cursinho popular se constitui como um espaço fértil para a construção de saberes docentes, na medida em que os professores que lá atuavam apontaram o desenvolvimento de conhecimentos mobilizados a partir de suas experiências.

Logo, a partir dos dados coletados, é possível interpretar que os saberes experienciais foram os mais desenvolvidos ao longo da trajetória docente no cursinho. Entretanto, é importante salientar que os saberes docentes não são e nem devem ser constituídos de forma isolada ou compartimentada, mas sim a partir da sua múltipla articulação. Segundo Tardif (2014), o desenvolvimento da experiência possibilita uma avaliação e retradução dos demais saberes, frente inclusive às limitações da própria prática. Nesse sentido, a categoria experiencial transformaria a relação com outros saberes e com a prática exterior e interior do conhecimento do professor.

Sendo assim, o cursinho popular pode contribuir para o fomento desse processo, no qual o professor atuante conseguiria interpretar as situações cotidianas em sala de aula e mobilizar os saberes necessários para a sua resolução. Desta forma, o professor do cursinho, que é também um aluno em formação, teria um espaço prolífico para, ao mesmo tempo, engendrar saberes experienciais e mobilizar saberes institucionais adquiridos em seu curso de formação. Isso se evidencia a partir dos depoimentos dos professores, quando afirmam que sua posterior atuação no ensino regular foi

beneficiada pelos saberes construídos durante a experiência no cursinho.

Posto isso, os saberes da experiência, segundo Lessard et.al. (1991), surgiriam como o núcleo vital dos demais saberes. Não por serem autossuficientes, pelo contrário, por serem justamente formados de todos os demais. Contudo, essa lógica ainda é submetida a ideia da divisão social do trabalho intelectual, entre os formadores e os reprodutores de saberes. Pontualmente, é a superação da estrutura dessa práxis educacional que possibilitaria a condição de um novo profissionalismo, no qual o professorado reivindicaria um controle socialmente legítimo da produção dos saberes.

Tardif (2014), nessa linha, pontua que a formação profissional docente não se limita apenas às universidades, mas também à toda experiência adquirida ao longo de sua atuação, em espaços formais e não formais. Desta forma, seria importante para consolidar um novo profissionalismo a mobilização desses saberes, que proviriam da associação das universidades, projetos educacionais não formais, estágios, políticas públicas de fomento à formação docente e, principalmente, com articulação entre teoria e prática.

Portanto, considerando os argumentos construídos ao longo deste trabalho, é possível concluir que o cursinho popular pode contribuir na construção de saberes docentes, desde que compreendido como um dentre muitos espaços possíveis na formação inicial de professores.

## ANEXO I

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS/CAMP. DE FRANCA



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** O CURSINHO POPULAR E A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES: A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES A PARTIR DE ESPAÇOS NÃO FORMAIS

**Pesquisador:** GABRIELA BOLLER GALLO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 57477721.2.0000.5408

**Instituição Proponente:** Faculdade de Ciências Humanas e Sociais- Unesp - Campus de Franca

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.529.309

**Apresentação do Projeto:**

O projeto foi apresentado de forma clara e concisa. Todos os elementos necessários para a compreensão da pesquisa, notadamente sobre como se dará a pesquisa de campo, estão presentes.

**Objetivo da Pesquisa:**

O objetivo principal da pesquisa foi explicitado de forma clara e direta.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os potenciais riscos foram bem considerados, em consonância com o disposto na Resolução CNS 510 de abril de 2016. Também foram apresentadas formas evitá-los e/ou para diminuir seus impactos. Os benefícios também foram suficientemente conjecturados.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Como toda pesquisa bem fundamentada, a presente é relevante e apresenta de forma clara como se dará o contato com os participantes da pesquisa.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos de apresentação obrigatória para esta pesquisa foram corretamente preenchidos e inseridos, a saber: Informações Básicas do Projeto, Folha de Rosto, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, arquivo com o projeto original completo, questionário semiestruturado de

**Endereço:** Av. Euzébio Monteiro Petraglia, 906

**Cidade:** Jd. Antonio Petraglia

**CEP:** 14.405-100

**UF:** SP

**Município:** FRANCA

**Telefone:** (16)3706-8723

**Fax:** (16)3706-8734

**E-mail:** comiteetica@franca.unesp.br



## ANEXO II

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS/CAMP. DE FRANCA



Continuação do Parecer: 0.024.208

perguntas a serem feitas aos participantes da pesquisa.

**Recomendações:**

Não cabem recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Conclui-se pela APROVAÇÃO do presente projeto de pesquisa. Não há pendências ou inadequações.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O coordenador aprova "ad referendum" do colegiado o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento                                            | Arquivo                                             | Postagem               | Autor                     | Situação |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|------------------------|---------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB - INFORMAÇÕES BÁSICAS DO P<br>ROJETO_1855353.pdf | 13/07/2022<br>17:08:52 |                           | Aceito   |
| Outros                                                    | Roteiro_Entrevista.pdf                              | 13/07/2022<br>17:08:18 | GABRIELA BOLLIER<br>GALLO | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | assinatura_final_03.pdf                             | 31/03/2022<br>12:08:16 | GABRIELA BOLLIER<br>GALLO | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investidor                   | projeto_final_papp.pdf                              | 05/12/2021<br>09:42:17 | GABRIELA BOLLIER<br>GALLO | Aceito   |
| Folha de Rosto                                            | plataforma_br.pdf                                   | 05/12/2021<br>09:39:45 | GABRIELA BOLLIER<br>GALLO | Aceito   |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FRANCA, 15 de Julho de 2022

Assinado por:  
Marcos Alves de Souza  
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Duília Morais Petraglia, 500  
Bairro: Jd. Antonio Petraglia CEP: 14.405-500  
UF: SP Município: FRANCA  
Telefone: (16)3706-8723 Fax: (16)3706-8724 E-mail: coordetica@franca.unesp.br

### ANEXO III

Nome\*

Your answer

Quanto tempo trabalhou, como professor, no cursinho popular? \*

- 1 ano
- 2 anos
- 3 anos
- 4 anos
- 5 anos ou mais

Há quanto tempo está trabalhando na educação básica depois de

formado? \* 1-2 anos

- 2-4 anos
- 4-6 anos
- Mais de 6 anos

No cursinho você possuía autonomia pedagógica e curricular?

- \* Sim
- Razoavelmente
- e Não

No cursinho, você tinha acompanhamento pedagógico e discussões teóricas sobre sua prática?

\*

- Sim, com frequência
- Às vezes, sem frequência
- definida Não, raramente

No cursinho, quem elaborava o planejamento anual da disciplina? \*

Your answer

No cursinho você estruturava suas aulas:

\*

- Sozinho
- Com apoio de outros professores
- Com apoio dos gestores
- Seguia o material
- Outros

Em que medida a experiência docente no cursinho influenciou sua formação inicial?

Your answer

Quais experiências construídas no cursinho popular contribuem hoje para sua prática no ensino básico?

\*

Your answer

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P.C. A, BIAJONE, J. **Saberes docentes e a formação inicial de professores: implicação e desafios para a proposta de formação.** Educação e pesquisa, São Paulo, v. 33, n.2, p.281-295, 2007.

ANDRADE, J.; ELLEN SOHN, R.; HUNSCHE, S.; BARIN, C. **Os saberes docentes para o uso de games no âmbito do ensino de física.** 23º Seminário internacional de educação, tecnologia e sociedade. 2018.

AZEVEDO, R. O. M. et al. **Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas.** Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, 2012.

BACCHETTO, João Galvão. **Cursinhos pré-vestibulares alternativos no município de São Paulo (1991-2000): A luta pelo acesso ao ensino superior. (Dissertação em Educação).** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 170. 2003.

BARDIN. L. **Análise de Conteúdo.** 4. ed. Lisboa: edições 70. 2020.

BERTOTTI, R.; RIETOW, G. **Uma Breve História da Formação Docente no Brasil: Da Criação das Escolas Normais as Transformações da Ditadura Civil-Militar.** XI Congresso Nacional de Educação – Educere. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, de 23 a 26 de setembro de 2013.

BRASIL. Decreto de 1º de março de 1823. **Cria uma Escola de primeiras letras, pelo método do Ensino Mútuo para instrução das corporações militares.** Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1823. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1887.

\_\_\_\_\_. Decreto de 19 de abril de 1879. **Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e o Superior em todo o Império.** Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1823. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1887.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394/96, art. 65. **LDBE- Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

CASTRO, C. A. **Cursinhos alternativos e populares: Movimentos Territoriais de luta pelo acesso ao ensino público superior no Brasil. (Dissertação em Geografia).** Faculdade de Ciências e Tecnologia, Unesp. Presidente Prudente, 2005.

\_\_\_\_\_. **A História social do trabalho e dos movimentos sociais no Brasil: o surgimento dos cursinhos populares. Trabalho final da disciplina “História**

**Social do Trabalho no Brasil”, do curso de Pós-graduação em Geografia, na Faculdade de Ciências e Tecnologia- FCT/UNESP- Presidente Prudente. 2004.**

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**. v.1. n.2 Jul./Dez. 2007

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dezembro de 2010.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora Injuí, 1998.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª edição, São Paulo: Cortez, 2011.

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

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Origens históricas das políticas de formação de professores no Brasil (1823-1874). **Revista Teias** v. 18 • n. 51 • 2017 (Out./Dez.): Micropolítica, democracia e educação.

MARCONI, M; LAKOS, E. **Métodos científicos**. In: \_\_\_\_\_. Fundamentos da metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MEIRELLES, J.G. **A família real no Brasil: política e cotidiano (1808-1821)** [online]. São Bernardo do Campo: Editora UFABC, 2015, 91 p. ISBN: 978-85-68576-96-0.

MENDONÇA, Ana Waleska. A reforma Pombalina dos estudos secundários e o seu impacto na profissionalização do professor. **Revista Educação. Santa Maria**, v. 30 - n. 02, p. 27-42, 2005.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Professores: Entre saberes e Práticas**. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, abril/ 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: \_\_\_\_\_. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. (p. 15 a 34) São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO. Decreto 10, de 10 de abril de 1835. **Cria-se na Capital da Província do Rio de Janeiro uma Escola Normal**. 1835.

RIBEIRO, Márden de Pádua. História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico. v. 7 n. 2 (2015): Edição 17: **Temporalidades**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2. mai./ago. 2015.

RIBERIO, M. T. D, GONÇALVEZ T. V. O. Os saberes docentes na dinâmica pela profissionalização do trabalho docente. **Revista Thema**. V. 15, nº3, p. 991-1006, 2018.

S.E.U. Cursinho Popular da Unesp. **Conheça o cursinho. Cursinho da Unesp Franca**. Franca, 2013. Disponível em:  
<https://cursinhodaunesp-franca.blogspot.com/p/conheca-o-cursinho.html>

SANTOS, Elaine Maria. As reformas Pombalinas da instrução pública no Brasil: um caso de fracasso? **Revista de Estudos de Cultura**. p. 51-60,v. 5, n. 15, São Cristóvão (SE), set. dez./2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Os saberes implicados na formação do educador**. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.) Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. p. 39-50, São Paulo: UNESP, 1996.

SOARES, M. Cursinho Popular da Unesp de Franca: Vivências e perspectivas de estudantes trabalhadores. **(Dissertação em Educação)**. Faculdade de Educação, UFSCAR. São Carlos, 2019.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Rev. Bras. Educ. Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, agosto de 2000. TARDIF, Maurice. Saberes docentes e Formação Profissional. 12.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA ‘JÚLIO DE MESQUITA FILHO’. **Relatório de Cursinhos Pré-universitários**. p. 5, Franca, 2021.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. Biblioteca básica da história da educação brasileira. v. 4, São Paulo: Cortez, 2009..

WHITAKER, D. C. A. **A seleção dos privilegiados**. São Paulo: Semente. 1981.

WHITAKER, D. C. Andreatta. Da “invenção” do vestibular aos cursinhos populares: Um desafio para a Orientação Profissional. In: **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. Vol. 11, No. 2, 289-297, jul.-dez. 2010.