

FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO ESCOLAR E O ENTRELACAMENTO COM OS SABERES E FAZERES DA DOCÊNCIA

CLARISSA MEDIANEIRA CAXAMBÚ DA ROSA DE SOUZA

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil

FABIANE ROMANO DE SOUZA BRIDI

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil

RESUMO: O estudo analisa a construção de saberes docentes e sua relação com a experiência individual, por meio de uma pesquisa-ação crítico-colaborativa, com enfoque na escuta sensível. Realizada em uma Escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Santa Maria/RS, a pesquisa envolveu oito professoras. A reflexão teórica baseia-se em Maturana e Varela (2001) e Tardif (2014). Os resultados indicam que a postura e a maneira com as quais o professor conduz a sua prática pedagógica está fortemente vinculada às relações vividas com o mundo e destacam a importância da formação contínua em âmbito escolar, pois este se constitui como momento potente para o professor interagir com seus pares, dividir suas angústias, partilhar desafios e ressignificar saberes e fazeres.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente; Formação Continuada; Saberes da Docência; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um recorte de uma dissertação de mestrado¹ que se desenvolveu com um grupo de professoras² no município de Santa Maria no estado do Rio Grande do Sul e buscou identificar na formação em serviço de professores um processo para refletir sobre a qualificação das práticas pedagógicas a fim de minimizar as dificuldades para a aprendizagem dos alunos. Neste artigo, será abordada uma das categorias de análise, a qual teve como objetivo analisar o processo de construção de saberes docentes e as suas relações com a experiência individual.

A pesquisa promoveu momentos de formação docente em serviço em parceria com as professoras, para que coletivamente pudessem problematizar os desafios enfrentados no contexto escolar e as práticas pedagógicas desenvolvidas. Ao longo do processo formativo, observou-se o quanto as experiências pessoais e profissionais estão interligadas com as relações estabelecidas com os saberes e fazeres da docência.

Segundo as concepções de Tardif (2014), os saberes docentes e a constituição do ser professor são tecidas por meio das experiências vividas ao longo da trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional, e as aprendizagens construídas durante este percurso integram o repertório de conhecimentos docente que são mobilizados durante a prática pedagógica. São estes elementos constituintes do repertório pessoal do professor que orientam a sua postura de forma individualizada frente ao contexto escolar e direcionam a maneira de como pensar e agir sobre os elementos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, acredita-se que a ação formativa em serviço torna-se fundamental para a qualificação da prática docente, sendo um potente movimento coletivo de ressignificação das experiências e dos saberes, pois fortalece os espaços de diálogo entre os pares e viabiliza que as angústias e as práticas docente sejam compartilhadas e problematizadas. Soma-se a isto o fato de ser uma atividade prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394/96, artigo 62, parágrafo único, o qual estabelece que os profissionais da educação tenham garantida a formação continuada no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior.

Frete à relevância da formação continuada, durante o estudo de mestrado, optou-se pela realização de uma ação formativa em serviço, tendo como *locus* uma Escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS³, apoiado nos princípios da escuta sensível embasada nas contribuições de Barbier (2004), com a intenção de promover um espaço de partilha, de discussão e de problematização no que tange às dificuldades de aprendizagem e aos desafios enfrentados na prática docente. A partir da proposta de ação afirmativa, foi incentivado que as professoras em serviço assumissem o papel ativo em sua própria formação, atuando também como pesquisadoras autônomas para reforçar suas práticas e seus saberes. A partir de um movimento reflexivo, proposto no intuito de provocar ressignificação das práticas pedagógicas desenvolvidas, partiu-se da compreensão de que os indivíduos são constituídos de uma organização *autopoiética*⁴, por compreender que os conhecimentos são construídos na interação com o meio, num processo vital e contínuo.

Desse modo, com o objetivo de analisar o processo de construção de saberes docentes e as suas relações com a experiência individual, utilizou-se como aporte teórico os estudos de Maturana e Varela (2001) para auxiliar na compreensão de que o sujeito se constitui *no* e *com* o mundo a partir de sua própria perspectiva, além dos conceitos de Tardif (2014) para apoiar as reflexões e a análise acerca da formação de professores e de sua intrínseca relação com as suas experiências vividas, através das quais eles atribuem significados aos saberes e fazeres, tecendo o repertório de conhecimentos profissionais.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa desenvolvida compreende que cada sujeito vê e pensa o mundo a partir das suas vivências. Sendo assim, entende-se que a forma de enxergar o mundo é singularizada, o que também se reflete na forma do indivíduo interagir *no* e *com* o mundo, especificidade está que se constitui atrelada às experiências individuais. Tangenciando esta percepção, Vasconcellos (2013) com base no pensamento sistêmico, compreende que quando um mesmo objeto está sendo observado por duas pessoas com paradigmas diferentes, elas veem coisas diferentes. Nesse sentido, cada pesquisador interpreta o mundo de acordo com a sua subjetividade e explica por meio da linguagem as percepções sobre os fenômenos investigados. Ainda que o fazer científico indique e pressuponha certa objetividade, especialmente nas ciências

humanas é necessário compreender que cada observador fará com que a produção dos dados possuam interpretações diferenciadas, o que certamente enriquece os campos de estudo. Vê-se isso especialmente diante de pesquisas conduzidas por grupos minoritários, por exemplo, que oferecem por vezes um olhar aguçado e sensibilizado por sua própria maneira de ser e estar no mundo. No caso, nesta pesquisa optou-se por trabalhar com o olhar e a vivência do feminino na educação, dentro do interior do estado do Rio Grande do Sul, dando voz às professoras já atuantes.

Dessa forma, a investigação se desenvolveu num contexto composto por sujeitos que percorreram diferentes trajetórias de vida tanto pessoal como profissional, em variados contextos temporais e históricos e que, conseqüentemente, tem uma visão de mundo diversa. No entanto, essa pluralidade de experiências, de concepções pessoais e entendimentos sobre o fazer docente foi considerada como uma possibilidade das formações no contexto de trabalho se configurarem como uma potente fonte de resignificação de saberes docentes, à medida que esses saberes são compartilhados e problematizados com o grupo de professoras, enriquecendo e fortalecendo a prática pedagógica junto aos pares.

Nesse sentido, ao objetivar analisar o processo de construção de saberes docentes e as suas relações com a experiência individual, durante todo o movimento formativo, se teve a necessidade de desenvolver uma escuta atenta às falas que emergiam das docentes durante as discussões. Portanto, o estudo se caracterizou como uma pesquisa-ação baseada na perspectiva crítica-colaborativa, a qual considera que:

[...] a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura, da metodologia e da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo (Jesus, 2008, p. 148).

Sendo assim, acredita-se na viabilidade de as professoras se reconhecerem como pesquisadoras, a partir de suas reflexões críticas no que se refere as problematizações produzidas no contexto de investigação e, desta maneira, conscientizando-se sobre as transformações ocorridas ao longo de suas trajetórias para a resignificação de seus saberes e fazeres, bem como a construção de novos conhecimentos.

A pesquisa se desenvolveu com base nos princípios da escuta sensível⁵, a qual parte da concepção de que, no decorrer das ações formativas, a empatia atravessa todo o processo, a fim de estabelecer, entre os participantes, uma relação de confiança. De forma coletiva, a partir deste vínculo torna-se possível problematizar os desafios vividos pelas professoras no contexto escolar, assim como refletir sobre as práticas pedagógicas e as suas contribuições para o enfrentamento desses desafios.

O estudo esteve vinculado a um projeto de pesquisa, o qual possui a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)⁶. Contou com a participação de oito professoras, as quais constituíram-se como sujeitos do estudo, sendo elas: a diretora da escola, a

coordenadora pedagógica da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental⁷, uma professora de educação especial e cinco professoras regentes. Destaca-se que os dados das participantes foram protegidos, bem como a identificação, a partir do cumprimento dos preceitos éticos na pesquisa com seres humanos. A formação docente em serviço aconteceu numa periodicidade quinzenal, totalizando-se ao final da pesquisa seis encontros de uma hora e quinze minutos cada. Como instrumento de produção dos dados utilizaram-se os documentos da instituição escolar, conversas que constituíram o diário de campo da pesquisadora, narrativas das professoras e áudios gravados durante os momentos de formação que posteriormente foram transcritos.

Durante os processos formativos, enquanto ouvia-se as falas das professoras, observou-se que os saberes docentes estavam entrelaçados com suas experiências de vida. Diante desta percepção e, considerando que uma pesquisa de natureza crítica-colaborativa é construída a partir das interações entre os sujeitos envolvidos, compreendeu-se que olhar a ação formativa a partir dos saberes da docência se constituía em um importante elemento do estudo para entender as concepções de aprendizagem de cada sujeito envolvido no processo investigativo. Assim, emergiu a categoria de análise “A ação formativa e o entrelaçamento com os saberes docentes”, a qual foi embasada a partir da relação entre construção da formação docente e as experiências individuais pregressas das professoras, a partir da fundamentação teórica dos autores Maturana e Varela (2001) e Tardif (2014).

FORMAÇÃO DOCENTE E ENTRELÇAMENTO COM OS SABERES DA DOCÊNCIA

Os saberes dos professores estão intrinsecamente relacionados com as suas histórias de vida, pois se constroem a partir dos processos de viver e de conhecer numa relação consensual entre o indivíduo e o meio. Na perspectiva de Maturana (2002), essa relação de consensualidade é consentida entre os indivíduos inseridos em um mesmo contexto que, por meio de um conjunto de linguagens (seja verbal, corporal, facial e/ou gestual), manifestam suas emoções, as quais, por conseguinte, determinam suas ações.

Nesse sentido, os saberes construídos nas relações entre o sujeito e o meio, através das interações e da linguagem, mobilizam modificações que alteram as estruturas⁸ do sistema *autopoiético*, a partir das perturbações⁹ emergidas destas interações. Para Maturana e Varela (2001) o sistema *autopoiético* é constituído de uma organização e de uma estrutura. A organização o define enquanto ser vivo e não se modifica, já a estrutura está em constante mudança e é construída por uma dinâmica celular produzida durante a reprodução e ao longo da vida a partir das experiências individuais. Ao que tange à perturbação, Maturana e Varela (2001) compreendem que são fontes de interações entre a unidade *autopoiética* (sujeito) e o meio, podendo gerar o *acoplamento estrutural*, isto é, produzir uma mudança na estrutura ao se sentir de alguma forma afetado pela experiência, possibilitando que ocorra o fenômeno, nomeado pelos autores de “*deriva natural*”, definindo assim a subjetividade do sujeito.

Sobre essa perspectiva, os encontros foram planejados considerando as perturbações como pontes para possíveis ressignificações dos saberes e fazeres das

professoras. Desse modo, os primeiros encontros do processo formativo com o grupo de professoras tiveram como foco principal a reflexão e a problematização sobre temas que envolviam a aprendizagem, pois esta é uma temática que reverbera perturbações.

Para chegar ao consenso de que a aprendizagem seria a temática central do processo formativo, foi necessário conhecer algumas informações importantes sobre o contexto investigativo. Inicialmente a pesquisadora analisou os documentos das Fichas Individuais dos Alunos, um documento pedagógico construído pela própria instituição escolar com a finalidade de registrar aspectos importantes sobre o percurso escolar individual de cada estudante. O documento é redigido pelos professores regentes no decorrer do ano letivo e, ao término do período, ele é entregue para a gestão escolar para que os professores do ano subsequente tenham acesso às informações e possam dar continuidade na escrita do documento, acrescentando novas informações. Seguem alguns fragmentos¹⁰ escritos pelas professoras participantes da pesquisa a respeito do processo de ensino e aprendizagem de alguns de seus alunos: “Teve uma evolução significativa em relação à aprendizagem, apesar das dificuldades encontradas” (P.1)¹¹; “[...] ainda não consegue dominar a leitura, escrita e cálculos mais simples” (P.2); “O aluno não está alfabetizado. Não apresenta interesse em aprender, apático” (P.3); “Com o uso da medicação manteve-se concentrado, interessado e acatou as ordens [...] apresenta alguns erros na escrita, não domina as quatro operações. Desde novembro frequenta AEE¹²”(P. 4); “[...] bom nível de aprendizagem” (P. 5).

Os registros evidenciam que o aprender, na perspectiva deste grupo de professoras, está vinculado ao domínio das habilidades e competências de leitura, escrita e cálculo básico, o que configura uma visão cerceada quanto ao processo de aprendizagem. Contudo, uma visão compreensível e justificável, pois a escola tem enraizada em sua cultura a necessidade de produzir sujeitos qualificados para a sociedade. Esta é uma compreensão legitimada pelo governo, na medida que com protocolos de validação do ensino exigem da escola a incumbência de se constituir como um espaço de certificação e de qualificação de resultados de aprendizagem, assim como de aquisição de competências (Masschelein; Simons, 2017) e por isso parte-se da compreensão de que problematizar essas perspectivas da aprendizagem nos espaços de formação é de suma importância.

Num outro momento, realizou-se uma conversa com o grupo de professoras dos anos iniciais, no qual foi solicitado que cada professora listasse o número de alunos que elas consideravam ter dificuldades de aprendizagem. O percentual de alunos citados foi de 33,74%, no total de alunos matriculados do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, incluindo ao quantitativo de crianças os alunos público-alvo da educação especial.

Com o objetivo de visualizar a quantidade de alunos considerados com dificuldades no processo de ensino e aprendizagem por ano escolar, segundo a compreensão das professoras, formulou-se o Quadro 1 - Dificuldades de Aprendizagem por Ano Escolar.

Quadro 1 - Dificuldades de Aprendizagem por Ano Escolar

Dificuldades de Aprendizagem por Ano Escolar					
Ano Escolar	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Quantitativo	29%	25%	14%	11%	21%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos junto aos docentes.

Observa-se que nos dois primeiros anos da etapa da alfabetização há um elevado índice de alunos que as professoras consideraram ter dificuldades de aprendizagem, seguido do 5º ano, último ano escolar que compõem o grupo dos anos iniciais do ensino fundamental.

Desta forma, no primeiro encontro formativo foi apresentado ao grupo docente o quadro de Dificuldades de Aprendizagem por Ano Escolar, juntamente com os fragmentos retirados do documento pedagógico da instituição. A partir das enunciações, emergiram algumas problematizações, as quais evidenciaram que as dificuldades de aprendizagem e as especificidades dos alunos público-alvo da educação especial se constituem como um dos maiores desafios do contexto da instituição. Desse modo, por meio de um consenso entre as professoras, ficou acordado que as formações teriam como temática principal a aprendizagem, pois elas perceberam que os momentos formativos poderiam se configurar como uma potente possibilidade de reflexão no que tange aos desafios do contexto escolar.

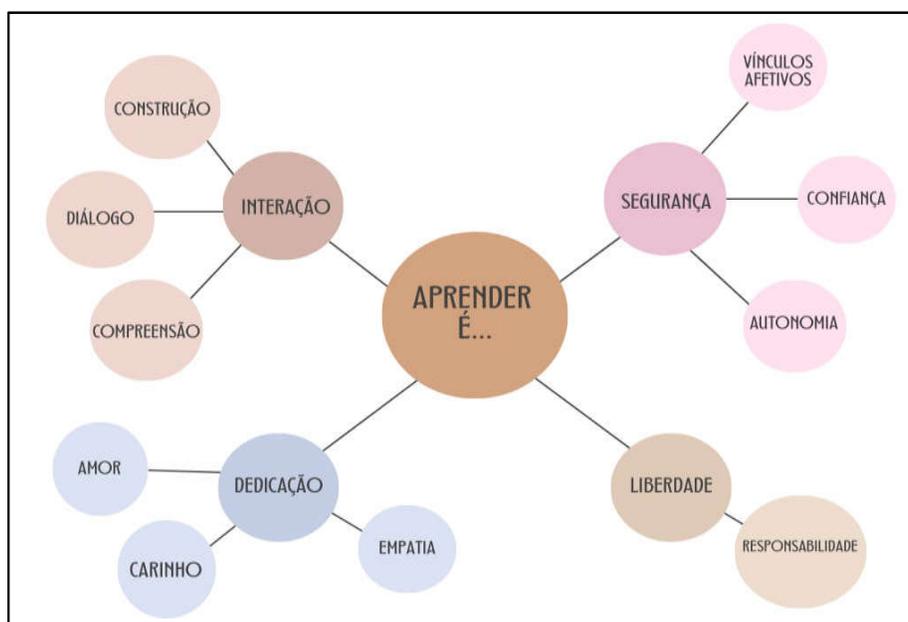
Sendo assim, ao longo dos encontros formativos ficou evidenciado o quanto as experiências individuais determinam os saberes docentes e, para analisar e problematizar sobre essa ideia, foram selecionadas algumas das atividades problematizadoras que auxiliaram na compreensão do fenômeno que se intencionou pensar.

Para entender as dificuldades de aprendizagem no processo de ensino, primeiramente buscou-se compreender o que é a aprendizagem. Assim, iniciou-se um processo de reflexão sobre o ato de aprender. Durante a primeira atividade problematizadora, que ocorreu em dupla, foi proposto que as professoras refletissem sobre o significado da palavra "aprendizagem", em seguida foi solicitado que recortassem de revistas algumas imagens que pudessem transmitir esse conceito, após, teriam que elencar uma palavra que fosse capaz de representar as imagens e, por fim, compartilhar e discutir com o grande grupo sobre as suas representações. As palavras escolhidas pelas duplas de professoras nesta atividade foram: interação, segurança, dedicação e liberdade.

Dando continuidade à reflexão iniciada com a primeira atividade, foi proposto um jogo denominado pela pesquisadora de "Roda ou Pensa"¹³. O objetivo dessa dinâmica consistia em pensar em novas palavras, agora individualmente, para complementar aquelas já contempladas na primeira atividade. A partir da junção entre as palavras iniciais, pensadas através das duplas, construiu-se o mapa conceitual

“Aprender é...”, o qual reverberou muitas reflexões acerca da temática e possibilitou a percepção de que o grupo docente partilhava de compreensões sobre aprendizagem que se complementavam. Para além disso, as participantes argumentaram em suas falas que a forma como cada uma compreendia a aprendizagem estava atrelada ao percurso individual realizado ao longo das suas trajetórias de vida, tanto pessoal quanto profissional. Abaixo está ilustrado a organização das ideias do mapa conceitual, sem constar as imagens¹⁴.

Figura 1 - Mapa Conceitual: Aprender é...



Fonte: Elaborado pela autora com base no Diário de campo.

O mapa conceitual “Aprender é...” promoveu discussões acerca das imagens e das palavras escolhidas, bem como sobre os discursos das colegas ao apresentarem suas escolhas; as falas remeteram diretamente às experiências vividas em suas práticas pedagógicas. Acerca desse fenômeno, Tardif (2014) defende que o fazer docente está atrelado à profissionalidade profissional, a qual é construída ao longo das experiências com a prática pedagógica, desenvolvendo o que o autor denomina de *habitus* que permite enfrentar os desafios do cotidiano.

É possível relacionar as contribuições de Tardif (2014) com as reflexões expressas pelas falas das professoras durante a problematização: “É interessante perceber que cada palavra posta no mapa se refere à prática de cada uma de nós, a forma como cada uma desenvolve o seu fazer. Essa forma singular precisa ser respeitada” (P. 5); “Sim, eu coloquei ‘vínculos afetivos’ não tem como a minha prática ser sem afetividade, pois trabalho com os pequenos” (P. 8); “É, eu gosto muito de trabalhar

primeiro a prática, joguinhos e depois o conteúdo. Então, não tem como fugir do que eu faço [...] trabalho muito com o diálogo” (P. 2).

Observa-se que as manifestações das professoras trazem elementos do seu fazer do cotidiano, os quais se constroem de forma processual ao longo de suas trajetórias e que por meio do que expressam sobre o “aprender”, visualizam os seus fazeres e saberes e identificam a postura profissional como uma característica subjetiva ou, como se refere Tardif (2014), o *habitus*. Nessa concepção, o desenvolvimento do *habitus* surge das improvisações e das habilidades pessoais do professor e “[...] podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” (Tardif, 2014, p. 49, aspas do original).

A identificação individual do *saber-ser* e do *saber-fazer* motivou a participação no processo de formação, pois as professoras perceberam que se tratava, efetivamente, de uma formação continuada, atrelada ao contexto educativo e aos seus fazeres pedagógicos. Nessa perspectiva, o reconhecimento da identidade profissional realizado pelas participantes da pesquisa se estabeleceu como um movimento de reflexão da própria prática docente, sendo estes momentos importantes para a problematização da temática proposta. A proposição da ação formativa se configura justamente em ativar um processo *autopoietico*, o qual, segundo Maturana e Varela (2001), constitui-se na autoprodução do ser vivo ao operar no processo do viver e na interação *com* e *no* meio onde está inserido, a fim de produzir ressignificações e modificações na estrutura dos sujeitos da pesquisa.

Assim, a partir de uma outra atividade problematizadora denominada “O que seus olhos veem?” tem início uma maneira de perturbação no que diz respeito à singularidade de cada sujeito. Para a concretização da dinâmica, foram utilizadas três obras de arte imagéticas que foram projetadas em um painel para que ficassem visíveis a todas, sendo elas: “Para Sempre” e “Homem, Mulher e Cão”, ambas de autoria do artista mexicano, Octavio Ocampo, e o “Cisne Refletindo Elefante”, do artista espanhol, Salvador Dalí. As obras de arte possuem um caráter ambíguo e por esse motivo foram propositalmente escolhidas. Nelas, cada pessoa enxerga uma determinada imagem, ou mais de uma, dependendo de como o cérebro interpreta, processamento este totalmente interconectado com as experiências de vida individual, ou seja, com a subjetividade de cada sujeito.

As imagens foram mostradas para o grupo e foi disponibilizado um determinado tempo para a apreciação delas. Todas as professoras olhavam atentamente para cada imagem projetada, algumas expressavam sorrisos e outras uma expressão de curiosidade. Após, foram convidadas a expor sua percepção referente a cada imagem projetada e relatar o sentimento que havia reverberado durante a atividade. Surgiram então as seguintes manifestações: “Eu me detive nos detalhes, pois me preocupei em não errar, fiquei até nervosa porque não queria errar... (risos)” (P. 4); “Eu já conhecia a dinâmica e por isso me preocupei em achar muitas imagens” (P. 2); “Observei que conseguia visualizar mais de uma imagem em todas e sem ter preocupação de errar” (P. 1); “Eu enxerguei detalhes que vocês não enxergaram...(risos)” (P. 5).

Surgiram diferentes sentimentos durante a atividade, a fala de P.4 revela que ela se sentiu nervosa devido ao medo de errar; P.2, por já conhecer a proposta, teve a preocupação em achar o máximo de imagens que conseguia; P.1 demonstrou-se tranquila; já P.5 ficou surpresa por ter visto aquilo que as colegas não viram. Após a dinâmica, o grupo foi questionado a partir da seguinte problematização: Por que existem diferentes visões, sentimentos e percepções frente a uma mesma imagem e diante de um mesmo contexto?

As expressões dos rostos sinalizavam uma dúvida coletiva e algumas hipóteses foram verbalizadas: “Eu acho que vi as pessoas idosas naquelas duas imagens, porque me lembraram fatos da infância, algo bem pessoal meu” (P. 7); “Eu senti medo de errar por questões pessoais também” (P. 4); “Eu não sei o porquê vi tantas coisas diferentes, mas eu vi, viu? Estão lá, ôh... (risos)” (P. 5).

Diante das falas, compreendeu-se que a maneira como o sujeito vê e sente o mundo são determinadas pelas experiências individuais, ou seja, está inerentemente associada com as relações recursivas estabelecidas com o meio no decorrer do viver humano e, a partir deste fenômeno biológico, constrói-se a ontogenia que, segundo Maturana e Varela (2001), corresponde à história de mudanças estruturais de um dado ser vivo. Isto é, a partir de uma estrutura inicial determinada pela hereditariedade, o sujeito condicionado ao curso das interações provenientes do meio, delimita as modificações estruturais desencadeadas pelo agente perturbador e modifica as estruturas de sua organização, constituindo um ser único (Maturana; Varela, 2001).

Nessa mesma perspectiva, Tardif (2014) compreende que os saberes docentes são construídos na relação com o meio e que perpassam toda a vida profissional. Desse modo, o autor elenca cinco saberes, sendo eles: 1) saberes pessoais dos professores; 2) saberes provenientes da formação escolar anterior; 3) saberes provenientes da formação profissional para o magistério; 4) saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho; e 5) saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

Os saberes pessoais são os que se constroem na trajetória de vida pessoal, a partir das experiências vivenciadas durante as interações ocorridas ao longo da vida do sujeito, como a relação familiar ou as relações estabelecidas em diferentes contextos sociais. Estão também incluídas nessa categoria as experiências da escolarização inicial com a educação formal. Dessa forma, ao longo do seu viver, o professor experimenta diferentes acontecimentos e interações, os quais configuram as possibilidades de acoplamento estrutural, construindo seus princípios, crenças e valores, ou seja, formando as habilidades individuais que tornam o ser humano capaz de interagir com o ambiente e, desta maneira, direcionando a sua forma de agir em diferentes situações da vida. Segundo Tardif (2014) são esses processos de interação que construirão a identidade pessoal e social do professor, os quais o acompanharão, inerentemente, na sua vida profissional.

É possível reconhecer que o modo como cada professora visualizou as obras de arte expressas na atividade problematizadora “O que seus olhos veem?” esteve diretamente relacionado aos seus saberes pessoais, pois se constituem em elementos definidores que se referem a uma visão de mundo construída ao longo de sua existência. Essa percepção ficou visível na fala da P. 7, quando declarou que enxergou

pessoas idosas nas duas imagens porque a fazia lembrar de situações relacionadas à sua infância.

Na concepção de Tardif (2014, p. 71), a maneira como o sujeito percebe as situações do dia a dia se referem aos saberes pessoais que “[...] não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (família, grupos, amigos, escolas, etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social”.

Nesse sentido, outra fala em que foi possível observar o quanto o subjetivo está, intrinsecamente, relacionada à construção dos saberes docentes é a da P. 4. Mobilizada pelo contexto em que lhe foi apresentado, ao olhar as imagens das obras de arte, relatou que sentiu medo de errar, sinalizando que esse sentimento pode estar relacionado com dimensões tanto em nível pessoal, como em nível profissional. Talvez esse medo possa ter raízes nas suas experiências escolares iniciais, ou estar relacionado com os níveis de exigência e possibilidades de erros que lhe foram permitidos durante a sua educação familiar e/ou escolar.

Assim, a construção da identidade docente que tangencia a continuidade ou ruptura das experiências anteriores como docente, segundo Tardif (2014, p. 67) é:

[...] fortemente marcado por referenciais de ordem temporal. Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora de quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações que o professor de química obrigava a fazer no fim do segundo grau.

Sobre essa dimensão, a fim de conhecer e entender as relações estabelecidas pelas professoras no decorrer do trabalho formativo, mesmo que de uma forma incipiente, foi proposto que narrassem uma situação pessoal de aprendizagem que tenha marcado sua memória de forma negativa. Em meio aos relatos coletados, foram selecionadas para esse estudo as narrativas de duas professoras:

Em minha trajetória escolar, houve várias marcas positivas e negativas. Marcas que ajudaram e influenciaram na minha construção formativa, enquanto professora. Um fato no 4º ano do Ensino Fundamental, no qual uma professora ao ser questionada por mim sobre o erro em uma prova (erro de correção dela, pois a questão estava certa) falou a seguinte frase: “- Professor não erra, professor se engana.” Esse fato marcou-me, pois sempre recordo e penso sobre e como não repetir com os meus alunos. Pois, professor erra sim, e muito, mas é preciso um olhar atento e uma escuta em sala de aula para perceber e corrigirmos (P. 1).

[...] um fato que me lembro até hoje, foi com relação ao uso do banheiro em horário de aula, pois na 1ª série, a professora não deixava os alunos irem ao banheiro, somente no recreio. Na minha sala tinha um colega que frequentemente se urinava nas calças, fazia uma poça embaixo da classe. Quando comecei a trabalhar

tinha essa orientação enquanto escola, de não deixar os alunos irem ao banheiro, a minha turma sempre ia. Não conseguia proibir (P. 3).

As narrativas das duas professoras evidenciaram fortemente a relação de suas experiências no percurso escolar inicial com a identidade profissional que hoje definem a postura da prática docente. Esses exemplos mostram explicitamente que diante dessas situações, as professoras decidem romper com alguns hábitos e com algumas crenças que fizeram parte das suas relações com o meio educacional.

A professora que narra sobre a necessidade de o professor construir um olhar, uma escuta atenta de si, para estar permanentemente corrigindo os erros cometidos na prática, marcou seu percurso profissional a partir de uma postura reflexiva de seu fazer. A outra professora, ao contar o motivo pelo qual não consegue proibir os alunos de ir ao banheiro, revela que construiu uma identidade docente baseada na empatia com o outro.

Sobre esse ponto de vista, é possível afirmar que o professor se constrói a partir de suas experiências pessoais, vividas em diferentes momentos de sua vida e, em diferentes espaços sociais. O que comprova as afirmações de Tardif (2014) de que esses conhecimentos são mobilizados a partir de um posicionamento reflexivo, na medida em que os futuros professores entram em contato com a prática de seu ofício docente. A imersão na prática inicia-se por meio da socialização com/nas instituições de formação de professores e ao adentrar no espaço do trabalho, pois é neste universo em que irá viver os erros, os acertos e as improvisações da prática. Nesse contexto, imerso na complexidade do fazer docente, os professores sentem a necessidade de compartilhar com seus pares suas dúvidas, suas inseguranças e suas “certezas”. Assim, novos/outros saberes são construídos e os sujeitos se ressignificam constantemente. Segundo a P. 4: “[...] aqui dentro a gente troca figurinhas e muitos casos não têm diagnóstico, nossos casos aqui, grande parte não tem o diagnóstico. A gente tem um olhar que compartilha com a educadora especial que vai nos ajudar e que vai também trabalhar junto” (P. 4).

Nessa dimensão, foi possível compreender que o docente não atua sozinho. Ele se encontra em um permanente processo de interações com outras pessoas, de modo que se direciona a transformação e adaptação do *habitus* para um movimento de construção das especificidades dos saberes pedagógicos, ou como Tardif (2014) se refere: *saber-fazer* e *saber-ser* da profissão.

Sobre a construção desses saberes, o autor identifica um processo temporal, em que “[...] o tempo de aprendizagem do trabalho não se limita à duração da vida profissional, mas inclui também a existência pessoal dos professores. Os quais, de certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo” (Tardif, 2014, p. 79). Nesse sentido, o tempo da aprendizagem da profissão docente é intrínseco ao processo vital do indivíduo. A partir desta compreensão, é possível pensar sobre as concepções de Maturana e Varela (2001), ao entenderem que a aprendizagem é constituída por meio das relações consensuais e determinada pelas emoções individuais que produzem a maneira como a pessoa se relaciona e vive com/no meio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de formação proposto por este estudo, e que é vivido pelas professoras participantes, acontece a partir de um movimento que é tanto relacional, dada a sua esfera de compartilhamento e interação com os pares, quanto recursivo, na medida em que deve ser constante na vivência docente. A partir disso, é possível afirmar que existe um movimento que coloca o professor em uma condição de sujeito *autopoietico*, imerso num contexto problematizador. Nesse sentido, os dados produzidos nesse processo interativo, que por sua vez, é construído através da ação formativa em serviço, apontam que a ontogenia do sujeito determina a maneira de interagir na vida e direciona as ações do dia a dia para a construção do repertório dos saberes docentes, os quais produzem a maneira de viver e os processos de ressignificações de seus conhecimentos pedagógicos.

Diante disso, observou-se que a postura e o modo como o professor conduz o seu projeto educativo está fortemente vinculado ao seu viver/conhecer no mundo, tendo em vista que a profissão docente inicia muito antes de o professor frequentar um espaço destinado à formação de sua profissão. No entanto, percebe-se que o viver/conhecer determina as relações que o professor estabelece e constrói ao longo do seu percurso formativo, as quais constituem a sua identidade docente carregada de certezas pedagógicas, de saberes específicos, de hábitos e da cultura de uma profissão que se ocupa de um fenômeno que tem como objetivo “conduzir” os indivíduos ao ato cognitivo, à aprendizagem dos alunos. Por fim, a análise evidenciou que o professor, assim como o aluno, também necessita de investimento e de apostas, pois eles constroem seus saberes docentes na interação com seus pares, tendo como base todas as experiências de vida pessoal e profissional e, através desta possibilidade, conseguem dividir as angústias e as incertezas, ressignificando seus saberes e fazeres.

Artigo recebido em: 27/03/2024

Aprovado para publicação em: 16/08/2024

TEACHER TRAINING IN A SCHOOL CONTEXT AND THE INTERLACE WITH TEACHING KNOWLEDGE AND ACTIONS

ABSTRACT: The study analyzes the construction of teaching knowledge and its relationship with individual experience through a critical-collaborative action research approach, focusing on sensitive listening. Conducted in a primary school within the municipal network of Santa Maria/RS, the research involved eight teachers. The theoretical reflection is based on Maturana and Varela (2001) and Tardif (2014). The results indicate that the teacher's attitude and the way they conduct their pedagogical practice are strongly linked to lived experiences and highlight the importance of continuous in-school training as a powerful moment for teachers to interact with peers, share concerns, face challenges, and reframe their knowledge and practices.

SOUZA, C. M. C. da R., BRIDI, F. R. de S.

KEYWORDS: Teacher Training; Continuing Training; Teaching Knowledge; Pedagogical Practices.

LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO ESCOLAR Y EL ENTRELAZAMIENTO CON LOS CONOCIMIENTOS Y LAS ACCIONES DOCENTES

RESUMEN: El estudio analiza la construcción de saberes docentes y su relación con la experiencia individual a través de una investigación-acción crítico-colaborativa, con énfasis en la escucha sensible. Realizada en una Escuela de Educación Primaria de la Red Municipal de Santa Maria/RS, la investigación involucró a ocho profesores. La reflexión teórica se basa en Maturana y Varela (2001) y Tardif (2014). Los resultados indican que la postura y la manera en que el docente conduce su práctica pedagógica están fuertemente vinculadas a las relaciones vividas con el mundo y destacan la importancia de la formación continua en el ámbito escolar, ya que se constituye como un momento potente para que los profesores interactúen con sus pares, compartan sus inquietudes, enfrenten desafíos y resignifiquen sus saberes y haceres.

PALABRAS CLAVE: Formación Docente; Formación Continua; Enseñanza del Conocimiento; Prácticas Pedagógicas.

NOTAS

- 1 - Dissertação de Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional/UFSM, intitulada "Ação Formativa e Aprendizagem: tecendo novas possibilidades para as práticas pedagógicas".
- 2 - A pesquisa adotou o uso de uma linguagem no feminino devido ao grupo docente ser composto somente por mulheres.
- 3 - O critério para definir a instituição de ensino onde foi realizada a pesquisa seguiu a exigência do Programa de Pós-Graduação e Políticas Públicas de Gestão Educacional (PPPG/UFSM), o qual tem como requisito para a sua realização a produção de pesquisas no contexto de trabalho do pesquisador.
- 4 - Terminologia proposta por Maturana e Varela (2001) para se referir ao sistema autoconstrutivo que nos entende enquanto sujeitos que modificam suas estruturas a partir das relações consensuais e da interação com o meio.
- 5 - A escuta sensível, segundo Barbier (2004), se apoia em uma perspectiva científico-clínica, a qual é atravessada pela confiança entre os pares.
- 6 - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética: 12626119.6.0000.5346.
- 7 - A coordenadora pedagógica desempenhou o papel de articuladora do processo de formação docente.
- 8 - Para Maturana e Varela (2001), estrutura é o conjunto dos componentes e as relações entre eles, configurando sua organização. Cada sujeito nasce com uma estrutura determinada pela sua hereditariedade, a qual se modifica a partir das interações com o meio desde a vida intrauterina até a morte do sistema.
- 9 - Perturbações de acordo com Maturana e Varela (2001), são as interações regulares e recorrentes entre uma unidade *autopoietica* (ser vivo) e uma estrutura do meio, em que ambas sofrem mudanças de estado.
- 10 - Os fragmentos foram retirados de diferentes Fichas Individuais de Alunos (sendo uma escrita de cada professora regente de turma nos diferentes anos escolares mencionados no artigo: 1º ano,

2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano). As professoras participantes da pesquisa serão identificadas neste estudo com a letra P, fazendo referência a palavra professora, seguido de um numeral.

11 - Para manter o sigilo da pesquisa, os sujeitos do estudo estão identificados com a consoante P (maiúsculo), fazendo referência a palavra professor, seguido de um número natural.

12 - AEE - Atendimento Educacional Especializado.

13 - Material: uma garrafa pequena escrita nas extremidades as palavras “roda” e “pensa”. As jogadoras se organizaram em círculo, após um jogador precisa girar a garrafa na horizontal em cima de uma superfície. Quando a garrafa para o movimento a extremidade escrito “roda” estará apontada para uma pessoa e a outra, “pensa”, estará apontada para outra pessoa. A pessoa que ficar com o escrito “pensa” deverá pensar e verbalizar novas palavras referente a temática problematizada, já a outra pessoa que ficar com o escrito “roda” será o próximo jogador a girar a garrafa.

14 - Descrição das imagens: Palavra “interação” - pessoas interagindo com livros, interação com a terra, crianças de mãos dadas, crianças na sala de aula. Palavra “segurança” - uma mão adulta segurando a mão de uma criança, um adulto brincando com uma criança. Palavra “dedicação” - adulto lendo com outro adulto, criança tocando um instrumento, muitos alunos em uma sala de aula. Palavra “liberdade” - Adultos e criança carregando caixas, ambos com caixas de tamanho proporcional a sua idade e estatura, crianças de uma equipe de esporte de costas abraçadas.

REFERÊNCIAS

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. 3.ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 23 jan. 2023.

JESUS, D. M. O que nos impulsiona a pensar a Pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas mais inclusivas? In: BAPTISTA, Claudio R.; CAIADO, Katia R. M.; JESUS, Denise M. (orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 139-159.

MASSCHELEIN, J; SIMONS, M. **Em Defesa da Escola: uma questão pública**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MATURANA, H; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOUZA, C. M. C. da R., BRIDI, F. R. de S.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência.** Campinas: Ed. Papyrus, 2013.

CLARISSA MEDIANEIRA CAXAMBÚ DA ROSA DE SOUZA: Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS. Doutoranda em Educação na Linha de Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Membro participante do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão – NUEPEI/UFSM.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7483-7477>

E-mail: ccaxambu@gmail.com

FABIANE ROMANO DE SOUZA BRIDI: Professora Associada do Departamento de Educação Especial, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão – NUEPEI/UFSM.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8727-851X>

E-mail: fabianebridi@gmail.com

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 4.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).