

Ação docente: um olhar sobre as experiências

Acción docente: una mirada sobre las experiencias

Jaíne Fernanda Jaques Miranda

Luan Sidônio Gomes

Ariadne da Costa Peres Contente

Instituto de Educação Matemática e Científica – UFPA

Belém – Pará - Brasil

Resumo

Neste estudo discutimos aspectos experienciais da ação docente que emergem dos relatos de professoras quando refletem sobre sua prática pedagógica, com o objetivo de identificar, para compreender, ideias e posições subjacentes às práticas pedagógicas. Lançamos mão da Pesquisa Narrativa, que nos deu condições teóricas e metodológicas para investigar as experiências de duas professoras. Os dados foram interpretados à luz da Análise Textual Discursiva. Nos resultados encontramos sentidos e significados que emergem dos relatos (auto)biográficos das professoras atribuídos às visões que estabelecem sobre ensino e docência, onde apresentam uma percepção de ensino crítico, reflexivo e dialógico, visando uma educação mais humanística, nos permitindo também identificar elementos experienciais de ordem pessoal e profissional que repercutem no modo de pensar e agir das professoras.

Palavras-chave: Narrativas; Aspectos experienciais; Ensino e Docência

Resumen

En este estudio discutimos aspectos experienciales de la acción docente que emergen de los relatos de profesores cuando reflexionan sobre su práctica pedagógica con el objetivo de identificar y comprender, ideas y posiciones subyacentes a las practicas pedagógicas. Nos apoyamos en la investigación narrativa, que nos otorga bases teóricas y metodológicas para indagar las experiencias de dos profesoras. Los datos fueron interpretados a la luz del Análisis Textual Discursivo. En los resultados fue posible encontrar sentidos y significados que emergen de los relatos (auto)biográficos de las profesoras, atribuidas a las visiones que estalecen sobre enseñanza y la docencia, donde presentan una percepción de la enseñanza critica, reflexiva y dialógica, apuntando a una educación más humanística, permitiéndonos también identificar elementos experienciales de carácter personal y profesional que inciden en la forma de pensar y actuar de las profesoras.

Palabras clave: Narrativas; Aspectos experienciales; Enseñanza y Docencia.

Ponto de partida

Ao refletir sobre a formação de professores, concordamos que várias são as possibilidades de investigação sobre este tema que visam contribuir com os processos educativos e a formação de pessoas para viverem e interagirem situadas no espaço e no tempo que existem. Isso é possível porque ao longo dos últimos anos, a formação de professores tem passado por mudanças em termos práticos e teóricos. Novas visões são construídas em relação ao processo de ensino, de aprendizagem, de avaliação, ao professor, ao estudante; trata, neste sentido, de um olhar que rompe com a lógica da racionalidade técnica e percebe estes elementos por meio de outros referenciais (NÓVOA, 2009).

Neste estudo direcionamos o nosso olhar investigativo para as práticas pedagógicas, pois partimos do entendimento de que subjacentes a elas estão presentes aspectos de diversas ordens, sejam eles técnicos, que orientam sobre como ensinar, ou aqueles relacionados às experiências pessoais e profissionais, que constituem o ser e o fazer docente (NÓVOA, 2009). São aspectos que revelam concepções e posições assumidas por professores e, mesmo assim, são pouco acessados de modo consciente, pois, seja na formação inicial ou continuada, é recente a proposição de um programa que visa a formação do professor reflexivo (SCHON, 2003). Daí estabelecermos como objetivo deste estudo: identificar, para compreender, ideias e posições assumidas por professoras dos anos iniciais quando refletem sobre a prática pedagógica que desenvolvem no exercício profissional.

Identificar o que pensam professores sobre a sua prática, pode ajudar na compreensão dos sentidos e significados que estes desenvolvem hoje em relação ao ensino e à docência; contribuindo, pois, com a formação de professores a partir das experiências daqueles que estão dentro da profissão, segundo seus múltiplos contextos e peculiaridades. Portanto, neste estudo realizamos um movimento feito de dentro para fora, dando voz àquelas que estão diariamente no espaço escolar e possuem experiência e conhecimento de causa da docência.

Clandinin e Connelly (2011) assinalam a importância da experiência como objeto de estudo em Educação afirmando que o conhecimento que desenvolvemos decorre das experiências vividas no âmbito individual e social, no tempo e espaço em que vivemos; quer dizer, experimentamos o mundo ao passo que interagimos com ele e vice versa.

Por concordarmos com os autores em termos teóricos e também metodológicos, elegemos como objeto desta investigação os relatos de experiências da ação docente de

duas professoras da rede pública de ensino do estado do Pará – as informações sobre o tipo e modalidade de pesquisa serão dadas na seção seguinte. O contexto de realização da pesquisa é no âmbito de um Programa de Pós-Graduação¹ da Universidade Federal do Pará, no qual as participantes estão inseridas como estudantes de mestrado. Lidamos, portanto, com duas professoras que estão vivenciando o processo de formação continuada, imersas em uma atmosfera que favorece o encontro com teorias da área em que atuam, a reflexão de si e sobre si como professoras dos anos iniciais. Trata de um processo de formação continuada que considera aspectos subjetivos como inerentes ao professor e segue o fluxo de como a formação de professores vem sendo pensada por professores pesquisadores nas últimas décadas.

Pensada a partir da separação do eu pessoal e o eu profissional, por muito tempo a formação docente ocorreu como se elementos subjetivos da pessoa estivessem desconectados do professor, reduzindo-o a portador de técnicas e competências “úteis” para o ato de ensinar. Contudo, nota-se que a ação pedagógica recebe influência das características pessoais e dos percursos de vida de cada professor, pois quando se trata da ação destes profissionais, as melhores maneiras de agir decorrem de decisões do foro profissional e pessoal (NÓVOA, 2009).

Nesta mesma perspectiva, a utilização de biografias tem sido cada vez mais frequente, no intuito de evidenciar e aprofundar as representações sobre as experiências dos sujeitos. Por meio das narrativas, as biografias possibilitam adentrar e compreender um campo subjetivo das relações docentes sobre o processo de ensino-aprendizagem, a construção e constituição da identidade profissional, histórias de vida, além de entender os sujeitos envolvidos, os sentidos e situações do/no contexto escolar (SOUZA, 2008). Isto é, o ato de narrar possibilita um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano, por meio da apropriação de suas experiências vividas, das relações entre subjetividade e narrativa, concedendo ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história (SOUZA, 2008).

Entendemos que as biografias constituem uma via de acesso fértil para o estudo sobre o professor e a sua prática pedagógica, pois, partindo da ideia de que as práticas educativas são um conjunto complexo de experiências pessoais e profissionais do professor, estas podem ser evidenciadas e posteriormente analisadas em suas minúcias. O acesso a

estas biografias pode ocorrer pelo próprio uso das narrativas, posto que somos indivíduos que compartilhamos as nossas histórias ao serem contadas àqueles com quem interagimos. Sendo assim, as narrativas se compõem como o estudo da forma como os sujeitos experimentam o mundo, podendo ser estas tanto o fenômeno narrado que se pretende investigar, como o método da investigação, no qual se pretende compreender as experiências relatadas (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Dar voz a professoras da Educação Básica, por meio das narrativas/biografias educativas, configura um processo de construção do conhecimento, das relações que estas estabelecem com os seus processos formativos e com as aprendizagens desenvolvidas ao longo da vida, possibilitando o alcance de nosso objetivo de pesquisa por meio do que nos revelam Conceição e Fátima². A seguir, na seção metodológica, apresentamos os detalhes de como ocorreu a pesquisa.

Caminhos metodológicos

De natureza qualitativa, assumimos a pesquisa narrativa como modalidade de pesquisa (CLANDININ; CONNELLY, 2011) porque nos proporciona a reconstrução das histórias vividas e relatadas pelos sujeitos, uma vez que esta permite o compartilhar de histórias pelo pesquisador e pelos participantes, sendo as vozes dos pesquisadores não aquela que molda ou categoriza, mas a que dialoga o que é evidenciado nas vozes dos sujeitos com a literatura e os princípios teóricos que o sustentam (GONÇALVES, 1999).

Outro fator que direciona nossa adesão à pesquisa narrativa é pelo seu foco na experiência humana com o olhar holístico (CONNELLY; CLANDININ, 1995), indo ao encontro de como analisamos os relatos de Conceição e Fátima. Com isso queremos dizer que nosso objeto de estudo consiste nas experiências de ação e formação evidenciadas por professoras dos anos iniciais quando refletem sobre a prática pedagógica desenvolvida, e as narrativas como meio de acesso a estas experiências.

Segundo (PEREIRA *et al*, 2021), a experiência advinda das narrativas biográficas, sejam elas oral ou escrita, gera um senso de pertencimento por parte do sujeito que se dispõe a narrar sua própria história, de maneira que, narrar requer organizar linearmente o conteúdo da memória para que também possa ser aprendida por quem ouça ou leia.

O critério de escolha das participantes foi com base na disponibilidade de colaboração com a pesquisa. Ressalta-se que nós autores também compomos o mesmo ambiente acadêmico das participantes e esse foi um fator que possibilitou a escolha delas, a

escrita da carta e a realização das entrevistas. Conceição é licenciada em Pedagogia, Matemática, Letras e possui uma especialização em Gestão Escolar. Fátima, por sua vez, é licenciada em Pedagogia e ambas são estudantes do mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas da UFPA. Ambas possuem experiência na rede pública de ensino no estado do Pará.

Após aceitarem participar da pesquisa, as professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, autorizando o uso dos relatos cedidos por elas e informando os objetivos da investigação.

Para acessar as narrativas e, conseqüentemente, as experiências, utilizamos textos de campo que foram produzidos a partir de relatos obtidos por meio da escrita simulatória de uma carta escrita pelas participantes da pesquisa e endereçada aos seus educandos, partindo da seguinte colocação: *“Caro aluno, quando eu te ensino...”*. No entanto, ao notar que as cartas não traziam elementos suficientes para o estudo, realizamos entrevistas³ semiestruturadas, individuais, com duração média de 40min cada uma, na qual as docentes foram convidadas a responder ao seguinte questionamento: *“considerando sua experiência docente, o que foi e o que tem sido importante para sua prática pedagógica?”*.

A análise e interpretação ocorreu pela utilização da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2016), que visa obter novas compreensões, sentidos e significados sobre o fenômeno e os discursos investigados. Para tanto, as informações dos textos de campo foram analisadas em quatro etapas, sendo constituído inicialmente pela *Unitarização* (desmontagem dos textos), no processo de fragmentação examinando seus detalhes, *Categorização*, construindo relações entre as unidades, resultantes da fragmentação, combinando-as e classificando-as; a construção de *Metatextos* constituídos de descrição, investigação e interpretação das informações obtidas. E, por fim, uma nova reconstrução, compreensões e releitura das informações, o que chamamos de *Auto-organização*, ou seja, formas novas e criativas de entender os fenômenos investigados (MORAES; GALIAZZI, 2016).

A partir da realização das etapas da ATD, novos sentidos foram produzidos e expressos a partir da compreensão que tivemos dos relatos das professoras participantes. Unidades de análises foram estabelecidas, reagrupadas segundo suas semelhanças e

singularidades até constituírem um eixo analítico que trata de ideias e posições sobre ensino e docência.

Subjacências da ação docente

Da apreensão dos textos de campo, alguns sentidos foram atribuídos aos relatos de Conceição e Fátima, sendo estes reorganizados a partir de similaridades e singularidades, apresentando fluxos de ideias sobre o ato de ensinar e elementos que as professoras julgam importantes para o processo ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento da ação docente.

Discutimos nesta seção os aspectos da ação docente das experiências relatadas pelas professoras investigadas. Destacamos as ideias manifestas, dentre elas as visões de ensino e docência, a percepção de uma ação docente que visa o ensino crítico e humanista, uma proposta de ensino tendo como base o conhecimento prévio do aluno, o aspecto relacional e dialógico na prática docente, assim como aspectos subjetivos que influenciam no ensino, como ver-se na incompletude docente e a compreensão da experiência como possibilidade de renovação da prática.

Assumindo o ensino como o principal objetivo da docência e situando estes dois elementos – ensino e docência – como produções culturais que recebem influências de aspectos sociais, políticos, econômicos e outros, podemos afirmar que “estes estão em processo contínuo de mudanças, que resultam na construção de novas pedagogias e métodos de trabalhos” (NÓVOA, 2009, p. 13), seja em âmbito macro, por meio de políticas educacionais, seja em âmbito micro, no ambiente escolar e no modo de pensar e agir do professor.

Ao escreverem uma carta endereçada aos alunos, percebemos nos relatos das professoras os seus objetivos para com o ensino. São posições que expressam a ruptura de uma visão de ensino que se restringe ao repasse de conteúdo e apresentam uma compreensão que leva em consideração o que o estudante está aprendendo, como pode ser notado a partir do que diz Fátima:

[Caro aluno, quando eu te ensino...] sinto que você deu sentido e significado ao conhecimento ensinado [...] portanto, espero ter facilitado sua aprendizagem e que esses conhecimentos lhe ajudem a enxergar possibilidades para soluções de problemas vivenciados no seu cotidiano (Fátima).

A professora deixa implícito o que espera que aconteça quando está em sala de aula, que seu aluno atribua sentido e significado ao conhecimento ensinado. Também expõe a expectativa de que ao ensinar deseja que o aluno tenha condições de desenvolver soluções de problemas que possam surgir em situações de seu dia a dia, ou seja, quando ensina, a professora deseja que os conteúdos ensinados façam sentido para o aluno, de modo que ele consiga visualizar esse conhecimento a seu favor. Há um ganho ao aprender, é o que ela espera que ocorra.

Em uma de suas colocações na entrevista, Fátima acrescenta:

[...] a educação tem esse papel fundamental de contribuir para a formação do ser humano [...] quando você assume um determinado ano, você tem que observar! Você tem uma experiência de vida construída, então tem que observar no que essa experiência vai contribuir para a formação do outro, que é um sujeito, que é seu aluno (Fátima).

Ainda que se refira à educação de um modo geral, entendemos que a professora assume uma concepção de ensino que leva o estudante para o centro do processo. Há uma posição diferenciada assumida por ela, que tem por finalidade contribuir com a formação do estudante, munindo-o de possibilidades para solucionar problemas vivenciados no cotidiano. É uma posição que se distingue, por exemplo, daquela assumida por outros professores cujo papel fundamental da educação gira em torno de garantir o avanço dos estudantes às etapas escolares subsequentes até o vestibular.

Ao comentar “[...] quando você assume um determinado ano, você tem que observar!”, concordamos que a professora externaliza o compromisso em acatar uma responsabilidade profissional que demanda atenção àqueles que são seus alunos. Esta ação, como a própria professora relata, é conduzida pela experiência de vida construída.

Pesquisadores educacionais comentam a existência de saberes que o professor possui e que são suscitados em sala de aula, dentre eles os saberes da experiência, que são originados da prática profissional 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 dimensões” (TARDIF, 2014, p. 49). O conjunto desses saberes, segundo Tardif (2014), dá-se pela interação professor-aluno, permitindo ao professor desenvolver determinados *habitus*⁴, que podem corresponder a um estilo de ensino ou mesmo incorporar “traços na personalidade do professor”.

É o que percebemos que ocorre com Fátima, pois dá a entender que o ato de utilizar os conhecimentos advindos de sua experiência (saberes da experiência) estão incorporados a sua “personalidade docente” ao passo que afirma observar, no momento em que assume novas turmas, em que termos esses saberes poderão contribuir com a formação de seus alunos.

Por sua vez, Conceição manifesta compreensão a respeito do ensino da seguinte forma: *Caro aluno, quando eu te ensino... espero corresponder as suas expectativas e contribuir para a sua formação como cidadão crítico e reflexivo perante a sociedade.* A semelhança de Fátima, a professora Conceição direciona um olhar diferenciado ao estudante quando objetiva formá-lo cidadão crítico e reflexivo. Quando afirma que espera corresponder às expectativas dos alunos, dá-nos a ideia de que tem uma intenção que não se finda na formação cidadã e vai além, em direção daquilo que cada estudante deseja para si ao frequentar a escola, ampliando a nossa percepção de que os objetivos escolares não partem unicamente de diretrizes ou documentos emitidos pelas instituições educacionais, em movimento de fora para dentro. Há, também, os objetivos que cada um traz consigo, de dentro para fora.

Os sentidos expressos pelas professoras nos dão condições de afirmar que ambas trazem consigo um aspecto humanista as suas visões de ensino, que não se encerram no ato de repassar conteúdos conceituais nem prevê uma formação restrita e técnica, mas sim preocupando-se mais com o sujeito que está sendo formado e seus anseios, privilegiando uma formação mais humana e cidadã.

Os significados de educação e ensino atribuídos, em nosso entendimento, encontram-se em outras perspectivas, como aquela defendida por Freire (2019b), que concebe a educação indispensável para a formação cidadã. O que se pretende não é a memorização dos conteúdos escolares, mas saber até que ponto os alunos sabem pensar, construir sua autonomia, pesquisar, elaborar, levantar questionamentos, argumentações, fundamentações, até que ponto estes dominam o conhecimento e sabem o que fazer com o que aprenderam (DEMO, 2012), para que possam criar formas diversificadas de se posicionarem diante dos contextos da vida.

Este modelo de ensino demanda do professor outros modos de ensinar, por meio de metodologias que valorizam o conhecimento já construído pelo estudante a partir de suas experiências. O estadunidense David Ausubel já discutia sobre a importância de uma

aprendizagem significativa a algumas décadas atrás, apontando que o ensino de determinado conhecimento, para ser significativo, deveria considerar o conhecimento prévio do aluno, isto é, o conhecimento que está presente na estrutura cognitiva e que servirá de âncora para a assunção de novos conhecimentos (AUSUBEL, 2011).

Os estudos de Ausubel e seus colaboradores tiveram tanta importância na área da educação que até hoje há desdobramentos teóricos que contribuem para a compreensão dos processos de aprendizagem, orientando a ação de muitos docentes, como a de Fátima e Conceição. Ambas manifestam em seus relatos que dão importância ao conhecimento já apreendido pelo estudante:

[...] Você tem que partir, você tem que observar no seu planejamento inicial o que seu aluno já sabe. Porque, senão, se eu tenho uma fala que não tem nenhuma relação com aquilo que o aluno já sabe, ele não vai conseguir me compreender. Serão linguagens diferenciadas! A partir do momento que eu sei o que o meu aluno já sabe, eu irei também detectar em que ponto ele está e em que ponto eu quero chegar (Fátima).

Fica explícita a atenção que Fátima dá ao conhecimento prévio do estudante, seja quando está ensinando ou no planejamento da aula, o que nos revela uma decisão importante para o “ponto” onde ela quer chegar como professora, para alcançar seu objetivo de formar seres humanos. Há uma preocupação em ensinar aproximando-se da linguagem de seus interlocutores, buscando ser compreendida ao estabelecer relações com as construções cognitivas da turma.

O conhecimento prévio é algo também relatado por Conceição que, diferente de Fátima, não menciona lidar com esse aspecto no processo de planejamento de aula, como algo programado, sua atenção concentra-se em situação de ensino. No momento de interação com o estudante, busca-se saber que ideias ele tem sobre o tema ensinado, observando em suas feições expressões que possam ajudá-la a identificar se o seu modo de ensinar está compreensível ou não para o estudante.

[...] eu procuro interagir, conhecer o que aquele aluno traz, porque o aluno já tem uma ideia, ele não vem “branco” para a sala de aula. Então olho no rostinho de cada um quando eu estou interagindo determinado conteúdo, eu consigo perceber se ele está entendendo ou não [...] (Conceição).

Percebemos coerência na fala das professoras quando expressam suas ideias sobre o ato de ensinar e seus objetivos, e ao dar atenção ao conhecimento prévio do estudante. São

manifestações que, em nosso entendimento, estão situadas em perspectivas atuais do ensino e da docência ante uma sociedade que tem passado por mudanças de várias ordens.

Concordamos com Imbernón (2017) quando argumenta que é uma demanda da profissão docente abandonar a concepção de ensino oriunda do século XIX, de mera transmissão do conhecimento, que está presente até hoje na academia e nas escolas; necessidade esta que se dá pelo fato desta concepção ser ultrapassada perante uma educação que prevê a formação de cidadãos em uma sociedade democrática, plural, participativa, solidária e integradora.

Para Fátima e Conceição, o professor não assume posição central no ensino, como sujeito que repassa conhecimento, em vez disso, educador e educando assumem posições distintas, complementares e interativas. Conceição ainda comenta:

O professor não está só na sala de aula para falar, ele tem que ouvir, dar espaço ao aluno e o aluno gosta quando ele é ouvido, quando é respeitado, quando o professor dá voz. Quando você consegue inserir o aluno no processo é muito mais interessante, não o professor ficar só na frente, como na escola tradicional. Então, o diálogo é fundamental, dar voz, escutar, fazer o aluno ser importante [...] na escola a interação professor-aluno é imprescindível para que ocorra sucesso no processo de ensino-aprendizagem (Conceição).

Fica evidente a defesa de uma postura professoral que cede voz e vez ao aluno, partindo do princípio de que o exercício da profissão docente se dá pela relação com o outro (aluno), que precisa ser respeitado. A professora complementa: *na escola a interação professor-aluno é imprescindível para que ocorra sucesso no processo de ensino-aprendizagem.*

A partir do que diz Conceição, percebemos que interação e diálogo são dois fatores presentes em uma concepção de ensino que visa a construção do conhecimento, que não mais ocorre em um fluxo unilateral e hierárquico, do professor para o aluno, ao contrário, posto que o *conhecimento não é uma coisa só do professor* (Fátima).

Nesse contexto percebemos que as falas de ambas corroboram com Gadotti (2000) quando trata o diálogo como peça fundamental para o ensino e aprendizagem. Para ele, o diálogo coloca no mesmo pé de igualdade professor e aluno, estabelecendo uma relação horizontal entre eles, com ambos assumindo posições igualmente importantes na sala de aula, e todo esse movimento consiste em novas e atuais perspectivas de educação. Para Freire (2019a) o diálogo é exigência existencial da pessoa, é o encontro entre o refletir e o

agir daqueles em diálogo, por isso não pode ocorrer de modo a depositar ideias de uma pessoa na outra, muito menos ser uma simples troca de ideias.

Conceição declara: “em todo processo de aprendizagem humana a interação social e a mediação do outro têm fundamental importância”. Ao fazê-lo, e somado ao que disseram sobre a importância do diálogo no ensino, inferimos que “interação” e “diálogo” constituem elementos que estão presentes na relação que as professoras estabelecem com seus alunos e influenciam na construção do conhecimento por elas mediado.

Além do mais, reconhecemos que, para ambas, o ato de ensinar é carregado de aspectos subjetivos que enfatizam, por exemplo, a importância da afetividade no ensino. Nossa afirmativa decorre do fato delas comentarem sobre isso nas entrevistas realizadas. Por exemplo, Conceição diz: “o professor tem que ser simpático com o aluno, porque se não ocorrer amizade, cumplicidade, confiança, fica difícil ocorrer aprendizado”. Note que aspectos subjetivos como a amizade, cumplicidade e confiança estão diretamente relacionados ao aprendizado.

Algo semelhante diz a outra professora:

[...] o homem não aprende se ele não tiver certa capacidade de transferir de um ser para outro, de uma geração para outra, os valores humanos, [os] conhecimentos que permitiram ao homem viver em sociedade, compartilhar experiências. [...] passar para o outro as suas impressões, sentimentos, suas experiências ao longo do tempo (Fátima).

Esta professora também considera o aspecto subjetivo no processo de ensino, é o que explicita quando explica que ensinar é compartilhar aquilo que se sabe, o que foi sentido e aprendido durante a vida. Fátima comenta sobre elementos abstratos que são inerentes à pessoa, sobre os aprendizados provocados pelas experiências, as visões de mundo, os valores e sentimentos. São ideias que nos fazem perceber que para ela o ato de ensinar está ligado ao aspecto emocional e sentimental, dando-nos pistas de que para ensinar é interessante estabelecer relações de afetividade entre o sujeito que ensina e aquele que aprende.

Também concordamos que somos sujeitos constituídos de subjetividades, sentimentos, emoções, experiências e histórias. Elementos estes que além de nos constituírem, dão-nos condições de agir no e com o mundo. Professores e alunos são pessoas e por isso são sujeitos carregados de subjetividades e mediante isso compreendemos que o ato de ensinar é permeado de afetividade, emoções, já que é

estabelecida aí uma relação entre pessoas, como já dissemos antes, pensar nos alunos e ir além, percebê-los, sentir suas emoções, temores, alegrias... (TARDIF, 2014).

Ao professoras investigadas manifestam uma visão de ensino e docência constituída por aspectos com perfil humanista e subjetivo, em nossa percepção. Conceição atribui ao educador o papel de *mediador, crítico, problematizador, observador, tendo sempre a preocupação de observar, respeitar as diferenças individuais, a cultura e a realidade de cada aluno*. Para Fátima, que afirma desenvolver sua profissão visando a formação do ser humano, ser professor é possibilitar o desenvolvimento desta formação; como ela mesmo cita: *eu observo que a prática docente vai me propiciar as condições necessárias para dar a minha contribuição enquanto ser humano, pessoa, para esse desenvolvimento*.

Observamos que as ideias sobre o professor apresentadas coadunam com o entendimento que elas têm sobre o ensino, quer dizer, o professor é responsável por estabelecer uma relação mútua não hierárquica com os estudantes, de respeito para com a diversidade típica na sala de aula. É a partir desta postura como professora que Fátima faz a seguinte afirmativa: *Caro aluno, quando eu te ensino sinto que você deu sentido e significado ao conhecimento ensinado*.

Segundo Freire (2021), é indispensável que o educador, como um intelectual, assuma seu papel de mediador no processo de ensino, superando o exercício da função de mero facilitador. Assumir o papel de mediador tem a ver com a intenção que o professor coloca em sua prática quando está diante de uma turma, a exemplo de Conceição e Fátima. Tem a ver com uma mediação cognitiva entre o aluno e as matérias de estudo (LIBÂNEO, 2017), que possibilita ao estudante ir além de um conteúdo que se encerra em si mesmo, fazendo-o perceber em que termos estes conteúdos estão presentes em sua vida e como podem ser utilizados.

Entendemos ser esta a perspectiva apresentada pela professora, pois quando menciona que o professor, além de ser mediador, é crítico e problematizador, ela nos faz perceber que ensinar determinado conhecimento requer senso crítico e postura problematizadora em relação ao assunto abordado em sala de aula; do mesmo modo, quando Fátima fala em *desenvolvimento*, compreende o ensino como um processo, um desenvolvimento que ocorre não quando o aluno memoriza um assunto, e sim quando atribui sentido e significado ao conhecimento ensinado.

Conceição toca em outro aspecto da profissão docente:

[...] o professor do 1º ao 5º ano é um pouco mãe e psicólogo, como estamos direto na sala de aula, eu tenho essa proximidade do meu aluno, da família. Então é necessário ter esse olhar diferenciado, conhecer o aluno, conhecer um pouquinho da vida dos alunos, porque cada aluno é ímpar, então o professor tem que ter esse olhar diversificado (Conceição).

Temos nestas considerações uma visão de que a profissão docente, especialmente para aqueles que atuam nos anos iniciais, consiste em também exercer funções outras, como a de um ente familiar ou mesmo de outro profissional, já que um olhar diversificado é esperando quando se tem em mente que cada aluno é diferente dos demais. Para nós, a intenção de Conceição é pertinente quanto aos seus fins, sob a justificativa de um olhar diversificado que intenciona ser democrático em se oportunizar conhecer um pouco da história do aluno no dia a dia.

Segundo Morales (2009), conceber a sala de aula como um lugar de relações, cuja vida dos alunos é tida como referência para o professor, cria condições para novas possibilidades de ensino, didática, avaliação, dentre outros, incidindo positivamente no aprendizado do educando. Isto porque a partir da realidade do aluno o professor tem possibilidades de criar estratégias de ensino iniciando pelo que é familiar, potencializando a compreensão do estudante sobre determinado conhecimento.

Contudo, compartilhamos a ideia de que a formação humana não se resume à escola, a esta última é dada uma parcela de responsabilidade social, assim como ocorre no núcleo familiar, potencialmente oportuno para esta formação. Fátima faz comentário que vai nesse sentido: “a prática docente vai me propiciar as condições necessárias para dar a minha contribuição enquanto professora para esse desenvolvimento [do aluno]”. O contexto de sua fala é quando comenta sobre o ensino que desenvolve, destacando o papel social característico da profissão que requer do professor o esforço para enfrentar dilemas pessoais, sociais e culturais cada vez mais complexos (NÓVOA, 2004).

Para Fátima, a prática se configura pela partilha de conhecimento e aprendizado colaborativos, o que lhe permite vivenciar novas experiências nesse contexto, observamos isso em sua fala:

Pois através de conhecimentos partilhados na prática docente vivenciamos novas experiências que aos poucos vão moldando nosso caráter, nossa forma de ser e conviver com o outro. Isso nos traz inúmeras possibilidades de nos tornarmos pessoas melhores, conscientes de nosso papel tanto a nível pessoal como social (Fátima).

Deparamo-nos com um entendimento de que há ganhos para professores e alunos nas situações de ensino, momentos de partilha de experiências e conhecimento capazes de provocar no professor mudanças no seu modo de ser e conviver com o outro. A professora Fátima também comenta que estes momentos refletem positivamente no modo de ser e conviver com o outro, tornando-a uma pessoa melhor e situada em seu papel como sujeito social.

Experiências que oportunizam uma aprendizagem, sobretudo aquelas decorrentes do contexto escolar são designadas por Josso (2004) como experiências formadoras. Segundo a autora, a experiência pode tornar-se formadora *a posteriori* de um acontecimento, situação, interação, como é o caso de Fátima, quando menciona a vivência de novas experiências à medida em que interage e partilha conhecimento com seus alunos. Refletir sobre os acontecimentos, sobre o que isso lhe trouxe como informação é a bagagem essencial do professor que se adquire na escola através da experiência e da reflexão sobre a experiência (NÓVOA, 2004).

Contudo, o educador não é o sujeito que apenas educa, mas o que enquanto educa também é educado, por meio da relação estabelecida em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa – ambos, assim, se tornam sujeitos do processo educativo, no qual crescem juntos (FREIRE, 2019b). É o sentimento que Fátima expressa ao mencionar que enquanto ensina e partilha conhecimento com seus alunos também aprende; logo, essa experiência beneficia não apenas aquele que aprende, mas também quem partilha. Considerando a via de mão dupla que consiste o ensino, notamos que ambas enxergam a si mesmas em sua incompletude como professoras. No relato a seguir é possível perceber que Conceição é ciente dessa condição:

[...] agora como aluna especial do mestrado estou tentando uma vaga para poder melhorar a minha prática em sala de aula... Antes de eu citar como objetivo formar o cidadão crítico e reflexivo, essa prática tem que partir do professor, primeiramente eu tenho que ser crítica, reflexiva, por isso que falo repensar na prática, refletir, ver o que eu posso melhorar, avaliar o desempenho dos meus alunos e entender o que está faltando quando eu não alcanço determinado objetivo, parar e rever, pesquisar [...] (Conceição)

O relato retrata uma professora que está em busca de melhorar a sua prática docente e com isso alcançar seu objetivo como profissional da educação, seja por meio da formação continuada, quando almeja fazer um curso de mestrado, ou da reflexão sobre a

própria prática, quando reflete sobre o que pode melhorar para que o seu aluno alcance um desempenho satisfatório. Por sua vez, Fátima expressa o seguinte:

Acredito que enquanto educadora preciso fazer a minha parte, dar o melhor de mim, mas também tenho que ter o entendimento da minha incompletude, que vou acertar, mas também vou errar muitas vezes. Tenho que refletir sobre esses erros e perceber o que ganhei de conhecimento e experiência a partir desse erro, e como posso alterar isso. (Fátima)

Notamos que as manifestações caminham num sentido comum quando expressam ideias sobre a compreensão de si como professoras. Conceição e Fátima carregam consigo o entendimento de que a profissão docente requer uma busca permanente e constante, é um exercício de olhar para si e ver-se na incompletude do sujeito que sempre está em vias de aprender algo novo.

A partir de suas manifestações, as professoras percebem a primordial importância da continuidade do processo formativo, a considerar neste, “aspectos para além da formação inicial como relevantes à constituição do professor, afastando-se da ideia de que sua formação é limitada ao período da graduação” (MELO *et al*, 2021).

Em nosso entendimento, ver-se incompleto, inacabado, no estado de vir a ser, como nos diz Freire (2015), é *próprio da experiência vital*, pois *onde há vida há inacabamento*. A consciência do inacabamento é característica do professor que se assume crítico, é sentir-se incompleto porque aberto ao novo, às subjetividades inúmeras que adentram a esfera da educação e invadem a sala de aula, a cada vez que um professor vai mediar a construção do conhecimento.

Considerações finais

Com o suporte da pesquisa narrativa foi possível encontrar sentidos e significados que emergem dos relatos (auto)biográficos das professoras, assim como ideias e posições assumidas pelas docentes quando refletem sobre sua prática pedagógica. As narrativas sobre as práticas pedagógicas das professoras nos permitiram identificar e compreender elementos experienciais de ordem pessoal e profissional que repercutem no modo de pensar e agir das professoras investigadas.

Investigar a ação docente por meio das experiências no permitiu conhecer as visões que as professoras têm sobre o processo ensino-aprendizagem, a docência, a relação professor-aluno, a compreensão de si como profissionais que estão em constante processo formativo. São visões situadas em uma perspectiva de educação mais humanista, que

pretende a formação de sujeitos críticos, com condições de lidar com as situações apresentadas em seu dia a dia. Deste modo, apontamos que assumir as experiências como objeto de estudo dos fenômenos educacionais dá condições de identificar e compreender elementos, como ideias e posições, que estão presente na prática pedagógica em sala de aula.

Ao realizar o movimento analítico dos relatos de Conceição e Fátima, em consonância aos argumentos que tecemos, também refletimos sobre o local de onde essas professoras falavam. Não podemos ignorar que as professoras estão imersas na atmosfera acadêmica, no âmbito de um programa de pós-graduação, logo, o lugar de onde elas desenvolvem seus relatos, em nosso entendimento, refletem diretamente no modo como hoje pensam sobre as experiências vivenciadas. Queremos dizer com isso que o contato com outros professores, a participação em espaços de discussões em que a ação e a formação docente são temas amplamente discutidos, possibilitam o contato com teorias referentes a esta temática, contribuindo com as suas reflexões ao participarem deste estudo.

Referências

AUSUBEL, David Paul. **A aprendizagem significativa:** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 2011.

CLANDININ, Jean D; CONNELLY, Michael F. **Pesquisa Narrativa:** Experiência e História em Pesquisa Qualitativa. Trad: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. – Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONNELLY, Michael F; CLANDININ, Jean D. IN **Déjame que te cuente.** Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Ed. Laertes, 1995.

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** 68º ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 68º ed. São Paulo: Paz & Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis. 4ª ed. São Paulo: Paz & Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Uma fresta nos bastidores: investigando questões epistemológico-metodológicas na construção de uma pesquisa. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**, 2., 1999, São Paulo. Atas... São Paulo: Valinhos, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9º ed. São Paulo: Cortez, 2017.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

MELO, Carlos Ian Bezerra; SILVA, Silvina Pimentel; FALCÃO, Giovana Maria Belém. Identidade e desenvolvimento profissional docente: dinâmica e implicações. **Revista Cocar**. V. 15, N. 32/2021, p. 1-21. Disponível em: < <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4146>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3º ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. 2º ed. São Pulo, Loyola, 2009.

NÓVOA, Antônio. **A escola como lugar da formação**. 2004. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/10451/685>>. Acesso em: 2 de Dez. 2018.

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PEREIRA, Lara Rodrigues; SILVA, Carolina Ribeiro Cardoso; HOBOLD, Márcia de Sousa. A narrativa (auto)biográfica na pesquisa de formação de professores: conceitos essenciais e possibilidades metodológicas. **Revista Cocar**, V.15, N. 31/2021 p. 1-14. Disponível em: < <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3900>>. Acesso em: 20 Jul. 2021.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. 1º ed. Porto Alegre: Penso, 2003.

SOUZA, Elizeu Clementino. Histórias de vida e a formação de professores. In: SOUZA, E. C; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Histórias de vida e a formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional**. 17º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Notas

¹ Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática (PPGDOC).

² Nomes fictícios.

³ Para a utilização das entrevistas como fonte de dados para a pesquisa, foram seguidos os procedimentos éticos reconhecidos pela comunidade acadêmica.

⁴ Certas disposições adquiridas na e pela prática real.

Sobre os autores

Jaíne Fernanda Jaques Miranda

Mestre em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas – PPGECEM/UFPA. Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Pará – UFPA. **E-mail:** jaifernanda@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4973-2275>

Luan Sidônio Gomes

Graduação em Licenciatura Plena em Ciências Naturais pela Universidade do Estado do Pará – UEPA. Mestre em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Pará. Dourando em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas – PPGECEM/UFPA. **E-mail:** luansidonio@yahoo.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8034-7965>

Ariadne da Costa Peres Contente

Doutora em Ciências Sociais (Antropologia). Mestre em Zoologia pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Professora adjunta no Instituto de Educação Matemática e Científica – IEMCI/UFPA. E-mail: ariadne@ufpa.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9228-3690>

Recebido em: 10/07/2021

Aceito para publicação em: 17/07/2021