



Saberes profissionais docentes em construção em um projeto de ciências na Residência Docente da UFJF

Professional teaching knowledge under construction in a science project at UFJF Teaching Residence

Conocimientos docentes profesionales en construcción en un proyecto de ciencia en la Residencia Docente de la UFJF

Cláudia Avellar Freitas¹

Professora Associada da Faculdade de Educação da UFJF

Recebido em: 28/07/2021

Aceito em: 30/08/2021

Resumo

O objetivo deste trabalho é descrever as práticas de professoras envolvidas no projeto de ciências de um Programa de Residência Docente, identificar os saberes que fundamentavam as práticas e compreender como eles foram usados. A investigação foi feita a partir da perspectiva etnográfica e do aporte teórico da epistemologia da prática e usou a análise de discurso. Os resultados indicam que saberes pedagógicos foram usados como orientadores da prática de palestrar, enquanto os experienciais deram a ela forma narrativa e recursos pedagógicos adequados para produzir sentido de pertencimento e efetivar a contextualização dos conteúdos científicos.

Palavras-chave: Saberes docentes. Formação profissional docente. Análise do discurso.

Abstract

The objective of this work is to describe the practices of teachers involved in the science project of a Residency Program, as well as identify the knowledge that supported the practices and understand how they were used. The investigation was carried out from the ethnographic perspective and the theoretical support of the epistemology of practice and the discourse analysis was used. The results indicate that pedagogical knowledge was used as a guide in the practice of lecturing, while the experiential ones gave it a narrative form and adequate pedagogical resources to produce a sense of belonging and put into effect the contextualization of scientific contents.

Keywords: Teaching knowledge. Teacher professional training. Discourse analysis.

Resumen

El objetivo de este trabajo es describir las prácticas establecidas por dos docentes involucradas en un

¹ claux2601@hotmail.com

proyecto de ciencia de un Programa de Residencia Docente, identificar los conocimientos que sustentaron estas prácticas y comprender cómo fueron utilizadas y con qué propósito. La investigación se desarrolló desde una perspectiva etnográfica, con aporte teórico de la epistemología de la práctica y utilizó el análisis del discurso. Los resultados indican que los conocimientos pedagógicos fue usado como orientadores de las prácticas, mientras que los vivenciales le dieron a la conferencia una forma narrativa y recursos pedagógicos adecuados para producir un sentido de pertenencia y llevar a cabo la contextualización de los contenidos científicos.

Palavras-chave: Conocimientos docentes. Formación profesional docente. Análisis del discurso.

Introdução

Esse texto apresenta resultados parciais de uma investigação sobre ações formativas de um projeto de residência docente com os objetivos de: descrever as práticas docentes estabelecidas pelas professoras nele envolvidas, identificar os saberes que fundamentavam essas práticas e compreender como e para que eles foram usados. A pesquisa que possibilitou a construção dos dados analisados foi feita em período de estágio pós-doutoral e envolveu o acompanhamento sistemático de duas professoras de ciências, residente e orientadora, em atividades no colégio de aplicação no âmbito do Programa de Residência Docente (PRD) da UFJF.

As ações desenvolvidas pelas docentes investigadas são entendidas nesse estudo como prática docente, um conjunto de atitudes organizadas em torno de objetivos pedagógicos comuns que se apoia em conhecimentos e que produz conhecimentos. Preocupo-me, especialmente, com o uso e a construção de saberes que Tardif (2014) denomina como saberes experienciais, produzidos nas práticas docentes e que se tornam base para essas mesmas práticas. A investigação está fundamentada, então, em estudos sobre a epistemologia da prática e o objeto das análises é a prática das professoras.

Parto da ideia de que as interações entre as professoras (GREEN; CASTANHEIRA, 2019), orientadora e residente, e delas com seus pares e alunos, no desenvolvimento do projeto de ciências do PRD, constituem o cerne das práticas, e tornam observáveis saberes experienciais (TARDIF, 2014) sobre o ensino de ciências. Entendo que podemos, a partir de uma perspectiva investigativa etnográfica, identificar e descrever esses saberes e compreender como eles fundamentam a prática docente e como foram constituindo o desenvolvimento profissional das duas professoras, especialmente o da residente, cuja aprendizagem foi um dos objetos do projeto de pesquisa do estágio pós-doutoral. As seguintes questões orientaram as análises: que conhecimentos embasam as diversas práticas docentes performadas no projeto de ciências do PRD? Como eles são utilizados nestas práticas e com que finalidades? Qual é o seu papel na formação das professoras?

Busquei evidenciar práticas docentes que estão para além das desenvolvidas na execução das

aulas de ciências, por isso acompanhei as professoras nos momentos de planejamento do ensino e em reuniões de um grupo de trabalho, do qual participavam, além das aulas de ciências. Não é comum que se investigue a prática docente para além da execução das aulas, porém é um tipo de trabalho importante, embora não visível para os estudantes e suas famílias. Esse trabalho envolve avaliar, planejar e fazer escolhas que não são verificáveis diretamente para quem observa a aula. Essas práticas docentes são complexas, sua investigação é rara, requer a permanência junto aos professores para além das aulas, o que meu trabalho, por cerca de dez meses, como observadora do trabalho desenvolvido pelas docentes no projeto de ciências do PRD, possibilitou.

Nóvoa (2009, p. 19) escreveu, argumentando a favor de uma formação de professores construída dentro da profissão, que é “essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar” e esse estudo buscou compreender o processo formativo, a partir das questões sobre a produção de saberes docentes em práticas, efetivamente, desenvolvidas no trabalho escolar, investigando a formação em serviço. Assim, espero contribuir com a área trazendo alguns resultados e novas questões sobre o papel dos saberes na formação docente.

Essa seção está organizada em três subseções: os referenciais teórico-metodológicos da investigação; o contexto em que ela ocorreu, suas participantes; as formas de coleta, sistematização e análise dos dados.

Referenciais teórico-metodológicos

Nessa subseção do artigo apresento, em primeiro lugar, uma problematização do conceito de prática docente, a partir de teorias que apoiam sua concepção e o relaciono com a produção de saberes profissionais docentes. Em um segundo momento, abordarei aspectos teóricos e metodológicos da análise do discurso fundamentada na sociolinguística e na etnografia interacional, como lógicas de investigação complementares.

Prática é um conceito, cuja narrativa semântica vem sendo desenvolvida por estudiosos brasileiros, produzindo uma história conceitual que, segundo Lira e Villas-Boas (2020), integra um conjunto de teorias que constituem uma forma de pensar as relações entre teoria e prática, entre o dizer e o fazer, no âmbito da educação, ao longo das últimas cinco décadas. Para os autores (2020), as “epistemologias da prática” se desenvolvem a partir dos primeiros estudos sobre a prática educativa de cunho marxista,

enveredando pelos estudos críticos e pós-estruturalistas que apoiaram o desenvolvimento dos conceitos de “práticas de ensino” e “prática docente” e os estudiosos que introduzem no Brasil a ideia de uma epistemologia da prática docente são: Shon, Perrenoud, Sacristan, Altet e Tardif, porém os autores admitem que há diferenças significativas entre os conceitos de prática de ensino e prática docente.

A Enciclopédia de Pedagogia Universitária (MOROSINI, 2006, p. 443) define epistemologia da prática profissional como,

o estudo do conjunto de saberes utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. Sua finalidade, segundo os autores do conceito desse verbete, é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e os transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho (TARDIF, 2000). Para Oliveira (2003), trata-se do estudo do conjunto de saberes acionados pelos professores em seu cotidiano escolar no desempenho de todas as tarefas relacionadas com a docência.

Enquanto as práticas ditas pedagógicas, ou educativas, são entendidas como construções sociais (DUPRIEZ; CHAPELLE, 2007, *apud* LIRA; VILAS-BOAS, 2020), compostas de representações e atitudes construídas em interações com seu ambiente institucional, social e intelectual, o conceito de prática docente é definido no segundo volume da Enciclopédia de Pedagogia Universitária como uma “experiência vivida no contexto das vivências cotidianas que produz conhecimentos e experiências” (FERNANDES; GRILLO *apud* MOROSINI, 2006, p. 442). As práticas docentes são entendidas como uma construção pessoal, produzem um saber dinâmico do sujeito professor, um saber situado em sua personalidade que não pode ser entendido apenas a partir da aplicação de certa teoria sobre a experiência.

A ideia de que existe um tipo de saber essencialmente ligado a uma experiência pessoal, originado de interações sociais e de que é preciso que ele seja compreendido foi reelaborada por Tardif (2014) a partir de suas pesquisas com professores e dos aportes teóricos da fenomenologia e da hermenêutica (HEIDEGGER, 1972 *apud* TARDIF, 2014, p. 103), para dar conta de explicar as relações que os professores da educação básica estabelecem com os saberes e compreender a natureza deles.

A relação entre os conceitos de prática docente e saberes práticos foi estabelecida por pesquisadores filiados à epistemologia da prática profissional citados aqui e é baseada na concepção de que a experiência produz conhecimentos e no posicionamento político ideológico de valorização desses conhecimentos. Para Tardif (2014), os saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana para resolver problemas dos professores em exercício são tão caros a seu trabalho, quanto os saberes ditos

disciplinares, curriculares e pedagógicos, que os professores adquirem a partir de sua formação acadêmica.

Esse posicionamento epistemológico e político afirma que “a prática docente não pode ser compreendida como uma aplicação de métodos (LIRA; VILLAS-BOAS, 2020, p. 1004)”, que ela deve ser analisada à luz de teorias compreensivas e explicativas, em detrimento de abordagens tecnicistas que baseiam a redação de manuais e guias para os professores, pois alguns tipos de saberes só podem ser produzidos na própria atuação profissional e configuram-se como saberes da prática (NÓVOA, 2009; TARDIF, 2014).

Em relação ao conceito de saber docente, Tardif (2014) os caracteriza como sendo, ao mesmo tempo, existenciais, sociais e pragmáticos. Quero destacar o sentido do adjetivo existencial. O saber é existencial, pois professor “não pensa somente com a cabeça, mas com a vida” (TARDIF, 2014, p. 103), uma vida constituída por experiências que ele constrói ao estar no mundo em seus múltiplos processos de socialização: trabalho, vida social, familiar e afetiva. A partir da fenomenologia, o autor entende que essas experiências perduram na memória, em forma de esquemas de ação, constituindo um lastro de certezas que guiam o fazer docente e permitem ao professor continuar sua história. Esse saber funciona como um filtro interpretativo.

Essa caracterização do saber como um sistema processual discursivo remete a uma concepção da prática docente como uma experiência vivida cotidianamente, que constrói e reconstrói experiências coletivas, a partir de uma intencionalidade pedagógica subjetiva, que discursivamente elabora esquemas de ação e certezas com as quais ela se retroalimenta, esses são os saberes que busco identificar, cujas formas e finalidades de uso quero compreender.

Portanto, é pertinente à pesquisa usar a etnografia interacional (EI) e a análise do discurso (AD), como lógicas de investigação complementares para descrever as práticas de docentes observadas e entender como, em um processo amplo e complexo de formação docente, saberes são produzidos e expressos e para que eles são usados.

Green e Bloome (2004) entendem que, apesar da etnografia ter suas raízes na antropologia, é preciso reconhecer que ela se tornou uma abordagem usada por antropólogos, sociólogos, pesquisadores educacionais e outros, “para estudar questões de interesse de suas respectivas disciplinas e campos acadêmicos” (GREEN; BLOOME, 2004, p. 183). Nesse estudo, uso a abordagem para pesquisar a formação docente como um processo de enculturação, o que significa olhar para um grupo de professoras em suas práticas docentes buscando os significados que elas (re)constroem e usam para

realizar seu trabalho de forma naturalística e êmica.

Podemos considerar naturalística a forma de observar, porque, de acordo com Green *et al.* (2005), a observação e o registro etnográficos são realizados por um longo período e orientadas por teorias da cultura, o que implica em uma atenção dirigida ao que os membros de um grupo precisam saber, fazer, prever, interpretar a fim de poder participar do cotidiano das ações daquele grupo estudado. Nisso se diferem das demais formas de coleta de dados de pesquisas ditas qualitativas, nas quais o tempo e a compreensão da cultura do grupo não são os focos do olhar do investigador, que, muitas vezes, entra no campo com o olhar dirigido por categorias construídas *a priori*. Observação e análise etnográfica são consideradas êmicas porque ocorrem a partir de uma interpretação situada do que acontece com o grupo observado, o que implica em buscar significados construídos no grupo, evitando trazer para investigação modelos exóticos para ler, observar e interpretar o que está sendo observado.

Para analisar os dados e responder às questões citadas na introdução usei alguns princípios, conceitos e ferramentas da AD sociolinguística. Existem diferentes modos de se pensar e analisar o discurso, sendo cada um deles guiado por uma lógica epistemológica específica. Entretanto, podemos dizer que todas as formas de AD entendem que a linguagem é uma ferramenta humana que desenvolve mundos e verdades. Todas as vertentes de AD vão buscar analisar a linguagem “para além da sentença” (ATKINSON *et al.*, 2011, p. 87) e entendê-la como uma ferramenta que media a existência humana, possibilita certos pensamentos e não outros, ampara nossa concepção da realidade e, ao mesmo tempo, a constrói em enunciados.

Do ponto de vista dos estudos linguísticos americanos (CAMERON, 2001), AD é um termo usado para denominar diferentes perspectivas teórico-metodológicas de pesquisa e dentre as diferentes abordagens apontadas por Cameron (2001), essa investigação adota a abordagem sociolinguística interacional para analisar os discursos das professoras em interação com seus pares e seus alunos. A AD de base sociolinguística se apoia na antropologia cultural, na etnografia da comunicação e na linguística, aqui baseada na filosofia do círculo de Bakhtin, para entender como se dá o processo de produção de significados nas dinâmicas discursivas. A metalinguística, assim como foi designada por Bakhtin (2002), desenvolveu conceitos fundantes dos quais a AD sociolinguística se apropriou. Destaco aqui os conceitos de linguagem, de dialogia e de enunciado.

Para os autores do círculo de Bakhtin, a linguagem é um processo constitutivo do ser humano e é também fenômeno semiótico: ideológico e material ao mesmo tempo. A atividade mental humana se

realiza mediante sua materialização na linguagem que se apresenta nas diversas formas de organizações sociais, que vão das menos sistematizadas, denominadas ideologias do cotidiano, até os sistemas ideológicos mais solidamente constituídos, tais como as ciências e as artes, por exemplo. A linguagem é usada para a expressão de uma consciência em relação às outras, em relação ao meio social e cultural em que essa consciência está (BAKHTIN, 2002; BRAIT, 2006).

Discurso, definido a partir dessa perspectiva, é a linguagem em uso e sua análise envolve o uso de um “corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a postura dialógica diante do corpus discursivo, da metodologia e do pesquisador.” (BRAIT, 2006, p. 29). Essa concepção de discurso implica entender a linguagem como um objeto de estudo vivo, um “acontecimento” e a tarefa da AD se baseia em realizar interpretações a partir dos contextos em que o acontecimento se dá. Para o analista do discurso, é o uso da linguagem, com sua história, seus participantes e sua situação concreta, que constitui discurso, materializado em enunciado.

O enunciado é tomado nesse estudo como a unidade básica do significado. Um enunciado para existir exige a presença de um locutor e de um interlocutor. Enquanto uma frase faz parte de uma construção teórica que dispensa os sujeitos reais do discurso, um enunciado exige uma realização histórica, acontece em um determinado local e em um tempo identificável, é produzido por um sujeito histórico e recebido por outro. Cada enunciado é único e irrepetível, é sempre um acontecimento, demanda o compartilhamento de uma mesma cultura e o estabelecimento necessário de um diálogo. Todo enunciado demanda outro a que responde e outro que o responderá. Ninguém cria um enunciado sem que seja para ser respondido e mesmo que não seja respondido imediatamente, como ocorre nos diálogos orais "face a face", um enunciado leva a reações e produção de novos enunciados em sua resposta, por interlocutores diversos em réplicas no diálogo sem fim (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006).

Este encadeamento de enunciados encarna um fenômeno discursivo que é denominado pelos autores do círculo de dialogia (BRAIT, 2006). A dialogia pode ser entendida como uma orientação de todo discurso para “o outro”, segundo Bakhtin/Volochínov (2006, p. 122), “a atividade mental tende desde a origem para uma expressão externa”. Ela organiza o pensamento do locutor, construindo sua consciência a partir do meio social em que ele está se desenvolvendo em um processo dialógico. Outra forma de dialogia está na relação do enunciado com seu objeto, forma pela qual a expressão da consciência se orienta que é o tema ou objeto do enunciado. O discurso, que é a forma da expressão da consciência social do falante, possui um tema ou um objeto sobre o qual ele conduz sua expressão. Esse

objeto é aquilo sobre o que o falante está produzindo uma avaliação, uma posição, por meio da enunciação.

Os discursos, portanto, se materializam na forma de enunciados sobre objetos que estão sendo avaliados, sobre os quais já se produziu alguma avaliação em forma de enunciado e para compreender esse processo avaliativo apreciativo é preciso se entender o contexto em que esse enunciado foi proferido. O contexto é a sede dos elementos extralinguísticos sendo parte constituinte do sistema de culturas. Sua descrição compõe a construção dos dados das pesquisas orientadas pela EI e pela AD. A sociolinguística interacional define contexto como a interação entre os interlocutores e afirma que ele possui papel relevante no processo de construção de sentidos (GREEN; CASTANHEIRA, 2019).

A análise dos enunciados das professoras em suas interações pode nos fazer identificar significados e sentidos sobre os saberes, situadamente produzidos por elas, no contexto de seu trabalho de planejar e executar aulas de ciências, a partir da premissa de que as pessoas produzem conhecimento por meio de sua relação com as outras, mediada por signos que são, em contrapartida, criados e recriados socialmente.

Contexto da investigação: programa de RD, seus participantes e as estratégias de coleta e análise dos dados

A partir da fundamentação explicitada, descrevo o contexto em que a pesquisa foi conduzida, na seguinte ordem: aspectos históricos e institucionais do PRD; caracterização do colégio em que o projeto ciências do PRD aconteceu; caracterização das participantes do projeto. Em seguida, descrevo os procedimentos de coleta, sistematização e análise dos dados.

O Programa da UFJF se efetivou em dezembro de 2018 e, segundo informações obtidas em seu site, ele está vinculado à Pró-Reitoria de Graduação e tem como objetivo aprimorar a formação do professor da Educação Básica, oferecendo um programa de formação continuada, por meio do desenvolvimento de competências docentes *in loco*, visando complementar a educação recebida na Instituição de Ensino Superior de origem com a vivência em ambiente escolar de reconhecida excelência.

A residência acontece em um espaço que integra a Faculdade de Educação da UFJF e escolas públicas, sendo que nove, dos dez projetos de residência, foram feitos no colégio de aplicação (CAP) da UFJF e uma delas em uma escola municipal. Nesse espaço acontecem as aulas de um curso de Especialização, que compõe o PRD. O projeto de ciências investigado foi desenvolvido pelas professoras

residentes que receberam, por doze meses, uma bolsa de estudos no valor semelhante ao da residência médica. O processo de seleção ocorreu entre janeiro e março de 2019 e envolveu 293 candidatos para 10 bolsas de residência, sendo duas para a área de ciências da natureza. Os resultados foram divulgados em março de 2019 e as professoras iniciaram a residência logo em seguida, quando as aulas no CAP já haviam começado.

O CAP é uma escola que possui cerca de 1320 alunos e, antes da pandemia, os recebia para aulas nos três turnos. Atualmente, as aulas são feitas a distância, por meio de plataformas como o *google classroom* e o *moodle*. Na época em que as observações foram feitas as atividades educativas ainda eram presenciais nos ensinos fundamental e médio, na qual oferece a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). É uma escola referência de ensino de qualidade na cidade, admite seus alunos por sorteio e incentiva a formação em serviço de todos seus profissionais, com plano de carreira e apoio para qualificação.

As participantes do projeto de ciências eram quatro: duas professoras de Química: residente e orientadora e duas de Biologia: residente e orientadora, para as quais escolhi nomes fictícios, de modo a preservar sua privacidade. Como o recorte da pesquisa, para esse artigo, enfocou as práticas das professoras de biologia, passo a caracterizá-las. A residente é a professora Ida com 25 anos, na época recém-formada e concluinte de um mestrado em Educação. A orientadora será aqui chamada de Fá e é formada em Ciências Biológicas, com mestrado em Ecologia e doutorado em Química na linha de pesquisa Educação Química, estudando o desenvolvimento profissional de professores de Ciências e tem cerca de 15 anos de exercício no magistério.

Ao entrar no campo de pesquisa observei que as participantes se encontravam quinzenalmente, no colégio, durante o contraturno, com as demais professoras de Ciências para pensar atividades de ensino, extensão e de pesquisa, no âmbito de um grupo de pesquisa, do qual a professora Fá é a líder. Ela me convidou para participar do grupo e eu passei, então, a frequentar essas reuniões. O grupo será denominado pela sigla fictícia CE é formado por Fá e mais três professoras licenciadas em Ciências Biológicas. Eu e as residentes participamos por um ano de suas atividades.

Esse texto apresenta a análise de três tipos de dados: os documentais, obtidos da leitura do Trabalho de Formação Docente (TFD), de autoria da residente; os obtidos por meio da observação participante das reuniões de trabalho do grupo CE e da observação de aulas de ciências ministradas em codocência pelas professoras Ida e Fá, registrados em áudio e vídeo e em caderno de campo, entre agosto de 2019 e julho de 2020; os dados obtidos de entrevista, feita com Ida e Fá, de modo remoto,

registrada em áudio e vídeo, que ocorreu em junho de 2020. As professoras foram informadas sobre os procedimentos da pesquisa e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, a pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética em pesquisa e está registrada na plataforma Brasil, parecer 3.xxx.315.

A organização dos dados, para esse artigo, seguiu o seguinte trâmite: primeiramente, construí um *corpus* para análise das práticas docentes a partir de leitura do caderno de campo, fotos e vídeos e do agrupamento sistemático das ações das professoras em quadros e mapas de eventos (BLOOME *et al.*, 2005). Estas ações se deram no turno matutino, nos dias em que elas tinham aulas com os oitavos anos do ensino fundamental de 05 de fevereiro a 10 de março de 2020 e nos intervalos destas aulas, chamados de “janelas” no meio escolar. A partir dos registros criei um quadro de aulas ministradas em codocência, que possibilitou a análise comparativa das aulas em relação aos seus temas, aos artefatos utilizados e aos recursos comunicacionais postos em prática pelas docentes que não apresento, pois não há espaço suficiente.

A partir deste quadro geral, selecionei trechos das práticas docentes observadas para análise etnograficamente orientada, a partir da qual explicito as formas como os saberes foram usados em apoio a essas práticas. Essas descrições etnograficamente orientadas são usadas aqui para apoiar a interpretação de algumas práticas de planejamento das aulas, observadas, de forma direta, durante encontros das duas professoras, na escola, em horários em que não estavam ministrando aulas com registros no diário de campo. Também tive acesso, de forma indireta às práticas de planejamento pela entrevista com a dupla. Os trechos das aulas e dos planejamentos selecionados para análise serão descritos e analisados em relação a alguns trechos da entrevista e em relação a alguns trechos do TFD da residente, a partir dos conceitos da AD sociolinguística.

O processo investigativo etnográfico é interativo e recursivo (BLOOME *et al.*, 2005; GREEN *et al.*, 2005; GREEN; CASTANHEIRA, 2019). A partir do que se observa e se analisa, se produz questionamento e, como resposta, se produzem novas organizações dos dados e se retorna ao campo, novamente interagindo com os participantes e produzindo categorias, significados situados e mais questões. Assim, a entrevista foi feita a partir de uma conversa (*frindly conversation*), ou entrevista etnográfica (SPRADLEY, 1979), em que eu e as duas professoras debatemos temas que surgiram da observação participante das práticas docentes, a partir de perguntas norteadoras. Analisarei a seguir parte da entrevista, em que, a partir da exibição, para as professoras, de um trecho da aula de ciências que elas ministraram no dia 05/03/2020, perguntei a elas: o que está acontecendo nesse trecho da aula? A entrevista foi totalmente transcrita e retirei alguns trechos dessa transcrição para apoiar a análise das

práticas docentes.

Resultados e discussões

As práticas docentes que as professoras residente e orientadora performaram foram variadas em relação às interações estabelecidas e ao tipo de objetivo do trabalho que executavam. Assim, heurísticamente, busco classificar, a partir da descrição das ações laborais que as constituem, as práticas em três tipos: as de execução de aulas, em que as docentes interagem entre si e com estudantes do oitavo ano, presencialmente, no trabalho de executar as aulas; as de planejamento do ensino, em que as docentes interagem uma com a outra, tanto presencialmente, quanto à distância, em tarefas de preparação das aulas. A seguir passo a descrever cada tipo de prática.

As práticas docentes de execução das aulas consistiam em: fazer chamadas; dar visto em cadernos; organizar a entrada dos alunos na sala; conversar com o representante de turma sobre a gestão da turma, sendo a chamada um tema rotineiro; falar para a turma (palestrar) sobre os conteúdos curriculares com o apoio de slides, de vídeos e do quadro negro/giz, o que implicou em fazer esquemas e desenhar; conversar com estudantes individualmente; distribuir e recolher textos impressos aos/dos alunos; fazer anotações em caderno; ir ao setor de reprografia buscar material impresso; ir buscar equipamentos, tais como cabo de som para exibição do vídeo.

Observei que todas as ações giravam em torno de fazer a palestra por meio da interação professora/turma. A distribuição dos impressos, a chamada, as anotações, as conversas individuais eram todas relacionadas ao fato de haver uma exposição pela professora e essa podia ser feita, tanto pela residente, quanto pela orientadora, embora essa última tenha tomado muito mais tempo das aulas palestrando do que aquela.

Os saberes envolvidos nessas ações estão amalgamados, como afirma Tardif (2014), e não é possível aqui explicar suas origens. Buscando apoio no trabalho desse autor, explorarei alguns enunciados da entrevista com as professoras, para tentar entender o papel dos saberes ditos experienciais, especialmente, os que foram colocados em prática na aula do dia 05/03, na qual a residente fez a palestra por mais tempo que a orientadora e planejou e confeccionou os slides. Essa aula foi escolhida para análise mais minuciosa porque foi a aula observada em que a residente ficou responsável pela palestra e o foco da pesquisa de pós-doutorado eram os saberes desenvolvidos, no PRD, pela residente.

As práticas de planejamento do ensino foram observadas de forma pontual, em momentos nos quais as professoras estavam na escola e não ministravam aulas. Elas se reuniam na sala do departamento e, assentadas em frente a um computador, desempenhavam as seguintes ações laborais: conversavam; faziam buscas na internet e em livros didáticos que estavam sempre à mão em mesas e estantes desta sala; escreviam, tanto digitavam, quanto anotavam em um caderno, que estava sempre com a residente. Era o mesmo caderno em que ela fazia anotações durante a execução das aulas, assentada na mesa da professora. Elas também faziam as tarefas de planejamento a distância. Elas consultavam seus smartphones e, várias vezes, as ouvi dizer que tinham enviado mensagens por aplicativos de celular e escrito textos, em coautoria, no ambiente virtual (nuvem). O trabalho conjunto de planejamento ocorria em diferentes espaços e tempos de suas vidas, mesmo fora da escola.

Nas práticas de planejamento do ensino as professoras: planejavam aulas teóricas e práticas; planejavam ações para um projeto, denominado Projeto Coletivo de Trabalho; registravam o que havia acontecido nas aulas do dia; planejavam ações de extensão e do laboratório de aprendizagem²; e planejavam a escrita de textos acadêmicos (artigo e capítulo de livro). Eram momentos de trabalho intenso, de muita concentração, em que elas apresentavam e discutiam ideias e observei que os conhecimentos envolvidos nessas práticas também se constituíam em um amalgama de saberes práticos, disciplinares, curriculares e pedagógicos (TARDIF, 2014), com destaque para o saber pedagógico, pois ele era usado para organizar o trabalho, sendo orientador na escrita dos planejamentos. Como, por exemplo, no dia em que elas planejaram uma aula sobre corpo humano, em que os alunos assistiriam a um documentário sobre o qual, posteriormente, fariam um fichamento. A orientadora disse para a residente que estava se apoiando na teoria da aprendizagem significativa (TAS) para pensar os objetivos da atividade.

Na análise das entrevistas que apresentarei a seguir, estabeleço relações entre os enunciados das entrevistadas e o que foi observado no planejamento dessa atividade, que daria início ao projeto de um seminário para os alunos. Essa prática docente de planejamento foi desempenhada no dia 11/02, na “janela” do segundo horário e foi escolhido porque a residente afirmou, no TFD, que os seminários e feiras de Ciências foram “momentos importantes de trocas de conhecimento e de reflexão” para seus alunos. Assim, procuro analisar ações que, da perspectiva da residente, foram importantes para sua prática.

² É uma aula no contraturno para a qual são convidados os estudantes, cujos resultados de aprendizagem não estão satisfatórios de acordo com a avaliação dos professores.

As práticas docentes desenvolvidas pelas professoras são complexas e, diante do leque de possibilidades, escolhi analisar a parte final da entrevista em que compartilhei com elas um trecho da aula em que Ida explicava como era a organização das camadas da pele, que está entre os minutos 24 e 28 do registro em vídeo. Após assistirem ao vídeo da aula citada, que realizei com a câmera no fundo da sala, elas sorriram, declararam estar surpresas em ver sua aula e fizeram comentários sobre as conversas dos alunos entre si. Depois disso, perguntei:

“a minha questão é o seguinte é esse essa situação eu queria que cada uma falasse um pouco o que que tá acontecendo ali... Ida, você pode me descrever?”

Ida respondeu:

“tá ehh essa aula faz parte de uma sequência didática que a que eu estava protagonizando né? então estudando histologia os tecidos do corpo.. eh eu tentei fazer uma aula em que eles conseguissem interagir bastante então com bastante questões né? tentando puxar deles o que eles já sabiam porque por exemplo nessa nesse trecho eu coloco uma situação que é comum de acontecer né? com adolescente tá jogando bola cai e quebra o braço e aí pensar então que que eles sabiam que que eles conseguiriam entender que tá sendo machucado ali naquele braço que quebrou pra saber que tecidos que eles já conheciam eu já tinha falado de alguns antes então tentando resgatar o que eu já tinha falado ehh e até um comenta né? falassim nossa quase aconteceu isso comigo né?”

A residente afirma seu objetivo de estabelecer um diálogo com seus alunos para que eles expressassem o que já sabiam sobre o assunto, estratégia de ensino fundamentada na TAS (MOREIRA, 2012), discursivamente construída por Ida durante a aula. A análise de sua palestra indicou seu objetivo de produzir o sentido de pertencimento, uma espécie de efeito de sentido socialmente moldado, que entendo que ela conseguiu produzir por antecipar a resposta de seus interlocutores (BAKHTIN, 2002). O sentido de pertencimento, base para efetivação do processo de contextualização almejado por Ida, cuja prática está pedagogicamente orientada pela TAS, é construído por ela, materialmente, por meio: gestual com mímicas, aponta os alunos e olha na direção de quem fala; da posição do corpo, na aproximação com eles, ao andar até as carteiras; da expressão facial de dor, solidária com quem a sentiu; da entonação, enquanto faz a expressão de dor; da narrativa de um caso com personagem identificado com os alunos; da imagem de um garoto negro adolescente.

É notório que a residente se baseia nos conhecimentos pedagógicos (TARDIF, 2014), principalmente a TAS, para fazer sua palestra, entretanto, observo que sua prática também se vale de saberes essencialmente experienciais (TARDIF, 2014). O uso do seu corpo como instrumento para produzir os efeitos de sentido de pertencimento em seu auditório social se baseia em saberes não aprendidos na academia. Para Nóvoa (2009), as práticas docentes são extremamente difíceis e originam um saber profissional docente que, embora desvalorizado, é muito complexo. Observo essa

complexidade ao analisar a prática de Ida em relação à sua entrevista. Ela produziu sua palestra a partir de um saber situado e pertinente à situação de ensino, “que não é uma mera aplicação prática de uma qualquer teoria, mas que exige sempre um esforço de reelaboração” (NOVOA, 2009, p.33), o que constitui o âmago do trabalho do professor.

Destaco aqui dois tipos de saberes que ela usa em sua palestra: saber para quem ela está falando, que implica em conhecer seu auditório social, identificando vozes de horizontes socioculturais (BAKHTIN, 2002), a partir dos quais os seus interlocutores constroem significados sobre o objeto de seu discurso que é a histologia; saber escolher recursos linguísticos para produzir o efeito de sentido de pertencimento em seus interlocutores.

Para Tardif (2014), “a cognição do professor parece ser largamente interpretativa e linguística, e não “computacional”: ela é menos um sistema cognitivo de processamento da informação do que um processo *discursivo* e *narrativo* enraizado na história de vida da pessoa” (TARDIF, 2014, p. 104, grifo do autor). A palestra de Ida sobre histologia se valeu de um saber experiencial para narrar uma história para buscar o efeito de sentido de pertencimento àquele contexto de um garoto que quebrou o braço e assim enxergarem ligações entre esse mundo já conhecido, de quebrar o braço “jogando bola” e o mundo microscópico e complexo da histologia.

Sobre este saber que ela parecer retirar da sua experiência e usa para produzir a narrativa, a entrevista nos dá algumas pistas de seu papel nas práticas docentes, quando Ida responde à minha pergunta:

“de onde que você eh busca recurso pra isso é algo involuntário é algo pensado é consciente isso?”

“Eu tenho é assim as vezes é um problema as vezes é uma dádiva né? que eu tudo que eu assisto que eu vejo eu fico pensando que aquilo pode virar recurso didático então tenho até um grupo comigo mesma em que eu vou salvando coisas que eu vejo assim no dia a dia tá rolando facebook instagram vejo uma imagem legal um vídeo bacana um trecho de um texto e eu vou acumulando isso as vezes pra podeer fazer né? um inventário assim dee de coisas que podem ser utilizadas e eu sempre fico pensando em recursividade eu acho que a recursividade é algo bastante importante ehh e pra mim funciona muito fazer analogias né? ehh dar exemplos práticos então eu eu faço isso para eu entender e a partir do momento que eu faço aquilo para eu entender eu eu eu como é que eu falo? eu compartilho né? eu compartilho aquilo que eu uso pro meu entendimento com os alunos.. então acho que as vezes é pensado as vezes eu tenho um recurso que já estava ali eu lembro dele e busco e as vezes é da hora mesmo que eu passo na minha cabeça como que eu entendi aquilo e compartilho.. né? (eu falo uhum) então essa aula de histologia por exemplo eu acho que eu vi a Fá falando do dedo do da antena do rádio em uma outra aula aí eu resgatei isso nessa aula ehh a questão da história foi uma questão intencional eh como fazer a aula de histologia ficar mais próxima aí eu fui pensar na ne/nesse recurso do do aluno que fraturou o braço ai foi né?”.

O saber pedagógico orientou a professora pelo princípio de que as pessoas aprendem por analogias, estabelecendo relações entre o que essa pessoa vivencia e o conteúdo curricular. Essa teoria foi citada por Fá, no planejamento da aula do dia 11/02 em que elas elaboraram as orientações para o fichamento do vídeo sobre o corpo humano que os alunos deveriam fazer no Seminário, que a residente destacou como uma das ações mais importantes da sua residência. Sobre a TAS, Ida afirma em seu TFD:

“a aprendizagem produzida no contexto de sala de aula se dá a partir dos significados que o sujeito estabelece com o mundo em que vive, se constituindo num processo de armazenamento de informações. É uma proposta interativa - integrativa, onde a nova informação interage e integra aos conhecimentos prévios dos sujeitos e se armazena de forma organizada.”

Esse fundamento pedagógico, de base psicológica e epistemológica, tem o papel de guiar a prática docente da residente e a relevância dele em sua orientação pode ser identificada por sua presença no TFD e nas práticas de planejamento.

No enunciado de Ida acima transcrito, também podemos vislumbrar o papel do saber experiencial nas práticas desenvolvidas por ela. O modo “como ela entendeu” algo é usado por ela para selecionar as analogias e as “coisas que ela vê no dia a dia” para dar forma à sua palestra. Suas vivências são seu material de trabalho e se tornam, como ela mesma diz, recursos didáticos a partir de seu olhar planejador. Para compor esses recursos que ela julga adequados ao seu auditório social ela recorre às suas experiências pessoais cotidianas, inventariadas estrategicamente. Essas experiências produziram saberes que, de acordo com Tardif (2014), são usados a partir de uma orientação fundamentada nos saberes aprendidos na academia.

Os saberes experienciais adquirem também uma certa objetividade em sua relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional. A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através de sua retradução em função das condições limitadoras da experiência (TARDIF, 2014, p. 53).

A prática cotidiana da profissão, desenvolvida no projeto de ciências do PRD, proporcionou que Ida construísse alguns saberes profissionais, ao criar condições para que ela planejasse e avaliasse suas práticas docentes: tempo, espaço, conhecimento acadêmico e interação com os pares, criando um contexto único para que ela observasse sua prática e a de seus pares, especialmente as de sua orientadora, refletisse sobre ela e pudesse alimentar seu cabedal de saberes profissionais com mais recursos.

Ela descreveu um processo de “filtragem” desenvolvido a partir da observação das práticas de

palestrar da orientadora, que apoiou suas escolhas pelos recursos pedagógicos, tais como a analogia sobre o osso rádio. Sobre esse processo, sua orientadora afirmou logo em seguida à fala dela na entrevista:

“exatamente então assim é muito rico porque é um intercâmbio de materiais de visões e a Ida tem uma visão muuuito bacana assim muito bacana mesmo assim de educação né? muito/a experiência dela da EJA essa perspectiva freireana é muito forte nossa e eu gosto muito disso é né? é uma coisa que eu valorizo muito.. então assim pra mim todas as opiniões sugestões dela foram muito importantes e muito rico também o processo que a gente fez deee de percepção sobre os alunos tanto questões eh individuais dos alunos né? psicológicas não sei nem como/culturais sociais como a questão do aprendizado de ciências sabe?”

Fá indica que participar do projeto de ciências do PRD lhe possibilitou desenvolver novos saberes pelo “intercâmbio” com Ida, destacando que a percepção dela sobre os alunos foi um saber importante nos momentos de trocas no planejar as aulas. Ela afirmou, ainda nessa entrevista, que seu entendimento sobre o aprendizado dos alunos mudou a partir do ponto em que ela e a residente praticaram juntas a avaliação dos trabalhos deles. O saber sobre a cultura e as demandas dos alunos foi desenvolvido pela orientadora a partir das práticas de planejamento e de execução das aulas de ciências em codocência com a residente.

Em relação ao PRD como espaço formativo, observei que ele propicia as condições materiais para que os intercâmbios ocorram. O fato de a residente ter de cumprir sessenta horas, remuneradas adequadamente, de estudos e trabalhos docentes, orientada por uma outra professora foi essencial para a efetivação dos planejamentos, avaliações e reflexões coletivas sobre sua prática, o que também afetou a formação de sua orientadora. O PRD propiciou um tipo de formação profissional docente coletiva e de longa duração, em que a produção de novos saberes por parte dos professores se pautou pelo diálogo com interlocutores dos diferentes espaços formativos: a Academia, a Escola e a Sociedade (BAROLLI; GURIDI, 2021).

Considerações finais

Os resultados indicam que as práticas docentes desenvolvidas no projeto de ciências do PRD investigado foram muito variadas e sua descrição privilegiou aquelas categorizadas como práticas de planejamento e execução de aulas. Analisei algumas a partir da perspectiva êmica, para compreender sua relação com os saberes profissionais docentes, especialmente, os saberes originados das experiências cotidianas das professoras.

Os resultados indicam que os saberes acadêmicos pedagógicos, notadamente a TAS, foram usados como guias orientadores das práticas docentes de planejamento do ensino e de execução das aulas, enquanto o papel dos saberes experienciais foi de apoiá-las, dando à palestra uma forma narrativa e recursos pedagógicos adequados para produzir sentidos de pertencimento e efetivar o processo de contextualização idealizado pela TAS.

Um dos pressupostos da TAS é a de que os conhecimentos prévios são relevantes para a aprendizagem de novos conhecimentos, portanto, o professor deve conhecer seu aluno. Mas, como saber o que seu aluno sabe? Como estabelecer narrativas que produzam sentido de pertencimento a sua cultura? Os resultados desse estudo indicam o papel relevante da experiência de vida da professora residente na produção de saberes que possam fazer isso. Entretanto, investiguei um caso, penso que é preciso investigar outros e aprofundar a explicação das relações entre a cultura dos professores e a produção dos saberes práticos.

Concluindo, os resultados evidenciaram a grande importância do PRD investigado em proporcionar o contexto formativo adequado para o desenvolvimento profissional das professoras e para a codocência, sendo um contexto profícuo para a construção de saberes profissionais, principalmente os experienciais. Destaco, ainda, que essa produção de saberes ocorreu de forma compartilhada, tanto a residente quanto sua orientadora indicaram ter aprendido uma com a outra.

Referências

- ATKINSON, Dwight; OKADA Hideho; TALMY Steven. Ethnography and Discourse Analysis. *In*: HYLAND, K; PALTRIDGE, B. (Eds.) **Bloomsbury companion to discourse analysis**. 2011. p. 85-100.
- BAKHTIN, Mikhail. O Discurso no Romance. **Questões de literatura e estética**. São Paulo: Hucitec Annablume, 2002. p. 71 - 210.
- BAROLLI, Elisabeth, GURIDI, Veronica Marcela. O desenvolvimento profissional de uma professora de ciências pela articulação de programas de formação docente. **Ensaio**, v.23, p.1-15, 2021.
- BLOOME, David; CARTER, Stephanie Power; CHRISTIAN, Beth Morton, OTTO, Sheila; SHUART-FARIS, Nora. **Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events: A microethnographic approach**. Mahwah, NJ: Erlbaum. 2005.
- BRAIT, Elisabeth. Análise e teoria do discurso. *In*: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31.
- CAMERON, Deborah. **Working with spoken discourse**. London: Sage Publications, 2001.

GREEN, Judith Lee.; BLOOME, David. Ethnography and Ethnographers of and in Education. *In*: FLOOD, James; HEATH, Shirley Brice. and LAPP, Diane. (Eds.) **Handbook of Research on Teaching Literacy Through The Communicative And Visual Arts**. New York: Macmilam, 2004. p. 181 – 202.

GREEN, Judith Lee, DIXON, Carol. Amy ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, v. 42, p. 13-79, 2005.

GREEN, Judith; CASTANHEIRA, Maria Lucia. Revisiting the relationship between ethnography, discourse, and education, **Caletroscópio**, v. 7, n. 1, p. 10-48, 2019.

LIRA, André Augusto Diniz.; VILLAS-BOAS, Lúcia. Conceitos de “prática” no campo educacional: história conceitual e teoria das representações sociais em foco. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 20, n. 66, p. 989-1014, 2020.

MOREIRA, Marco Antônio. O que é afinal aprendizagem significativa? **Curriculum**, n.25. La Laguna, Espanha, 2012.

MOROSINI, Marília Costa. Glossário. *In*: MOROSINI, Marília Costa. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Glossário, v. 2. Brasília: INEP/RIES, 2006.

NOVOA, António. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

SPRADLEY, James. **The ethnographic interview**. New York: Rinehart & Winston, 1979.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VOLOCHINOV/BAKHTIN. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.