

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A RELAÇÃO DO SABER TEÓRICO NA PRÁTICA EDUCATIVA

TEACHER TRAINING: THE RELATIONSHIP BETWEEN THEORETICAL  
KNOWLEDGE AND EDUCATIONAL PRACTICE

Fabrina Terezinha Falaguasta Barbosa Scaglia<sup>1</sup>  
Viviane Cardoso da Silva<sup>2</sup>

**RESUMO:** O objetivo da pesquisa é compreender a relação com os saberes adquiridos pelos(as) professores(as), em cursos de formação continuada e sua aplicação no contexto da prática educativa. A questão-problema que norteou este estudo foi: como você espera que a construção de seus novos conhecimentos atinja os seus alunos e alunas, de modo a transformar a maneira como estes são ensinados e adquirem os seus conhecimentos? A abordagem metodológica é pesquisa biográfica, a partir da análise dos relatos de quinze professores(as) que atuam do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, coletados a partir de um questionário. Os resultados obtidos foram organizados em três categorias analíticas indutivas: saber ensimesmado, a relação com saber profissional e o saber engajado, que foram discutidas a partir dos estudos feitos por Charlot (2000), Delory-Momberger (2008) e Foucault (2008). Essas categorias trouxeram evidências sobre as relações dos saberes docentes e seu processo de aquisição, bem como, a motivação. Pode-se dizer então, a respeito dos saberes: o porquê e o para que o investimento na formação, no sentido de qualificar a atuação junto aos estudantes, com destaque para a relação do saber para com o outro, como meta a ser alcançada e refletida, por todos os professores.

**Palavras-chave:** Relação com o saber. Formação de professores. Saberes docentes.

**ABSTRACT:** The objective of this research is to understand the relation between the knowledge acquired by teachers, through continuing education courses, and its application in the context of educational practice. The problem-issue that guided this study was: how do you expect the construction of your new knowledge to reach your students, to transform the way they are taught and acquire knowledge? The methodological approach is biographical research-based on the analysis of the reports of 15 teachers who work from the 1st to 3rd year of elementary school, collected from a questionnaire. The results obtained were organized into three inductive analytical categories: self-absorbed knowledge, and the relationship between professional knowledge and engaged knowledge, that were discussed from the studies done by Charlot (2000), Delory-Momberger (2008), and Foucault (2008). These categories brought evidence about the relationship of teaching knowledge and its acquisition process, as well as motivation. It can be said then, about knowledge: the why and so that investment in training, in order to qualify the performance with students, with emphasis on the relationship of knowledge with others, as a goal to be achieved and reflected, by all teachers.

**Keywords:** Relationship with knowledge. Teacher training. Teacher knowledge.

### INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto da pesquisa de especialização vinculada à Pós-Graduação Lato Sensu “Escola Pública: Relações com o saber que afetam projetos de vida e de trabalho”, desenvolvida

<sup>1</sup> Fabrina Terezinha Falaguasta Barbosa Scaglia, professorafabrina@gmail.com.

<sup>2</sup> Viviane Cardoso da Silva, viviansylva@gmail.com.

pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em parceria com a prefeitura de Hortolândia, SP.

O curso trouxe como proposta que pudéssemos compreender a escola pública, a partir das nossas narrativas de vida e trabalho, ou seja, como o(a) professor(a) relaciona seus saberes para a construção de uma prática educativa mais comprometida, gerando emancipação, ao mesmo tempo em que medeia a construção dos saberes dos(as) alunos(as).

Este curso teve início com o estudo da teoria da relação com o saber de Charlot (2000) e a escrita de uma autonarrativa, baseada nos princípios da biografização de Delory-Momberger (2008), que foi encaminhada a um(a) colega de curso, o(a) qual tinha a incumbência de elaborar uma pergunta que se tornaria a nossa pesquisa. A pergunta encaminhada foi a seguinte: “Como você espera que a construção de seus novos conhecimentos atinja seus alunos de uma forma positiva, de uma maneira que ela não fique apenas com você (professor), mas que possa alcançar os educandos e transformar a maneira como são ensinados e adquirem o conhecimento?”.

Para Delory-Momberger (2011), é através do processo de biografização que o indivíduo se torna sujeito de sua própria história e de sua formação, podendo estabelecer uma nova relação com o saber e com sua formação. A construção da biografia através da autonarrativa leva o sujeito a uma grande viagem ao passado com os olhos do presente, que o leva a refletir e efetivar ações sobre o futuro que deseja para si. É escrever um projeto de si e trabalhar sobre ele, lendo e relendo-o ao longa da vida, para compreender-se e entender como sua formação reflete na prática de formação do outro, e para buscar melhorias neste processo.

A partir da pergunta elaborada, construiu-se um projeto de intervenção (PI), cujo objetivo foi compreender como professores relacionam o saber teórico adquirido com a prática profissional no cotidiano escolar. No desenvolvimento deste projeto foram consultados três professores, cada um trouxe um exemplo de intervenção desenvolvida, a partir de algum saber teórico adquirido em cursos de formação continuada e fez a indicação de um texto de sua preferência que abordava a relação do saber teórico com a prática profissional.

Este projeto ganhou novos rumos, tornando-se base para a construção do trabalho de conclusão de curso (TCC) e uma das primeiras ações foi a reelaboração da pergunta de investigação, para tornar o trabalho mais coeso, mas sem mudar a ideia inicial. Logo, o problema passou a ser: como você espera que a construção de seus novos conhecimentos atinja os seus alunos e alunas, de modo a transformar a maneira como estes são ensinados e adquirem os seus conhecimentos?

Na sequência do curso foram estudados outros teóricos, assim como foi realizada uma investigação bibliográfica com a finalidade de compor o referencial teórico. Outro instrumento utilizado foi o questionário, com questões abertas e fechadas, cujos dados são apresentados neste artigo.

Esta pesquisa teve como objetivo compreender a relação dos saberes adquiridos pelos(as) professores(as), em cursos de formação continuada, e sua aplicação no contexto da sua prática educativa, aportada em dois objetivos específicos, a saber:

Entender a formação continuada sobre o processo de alfabetização e sua aplicação em contextos de aprendizagem dos alunos de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental;

Analisar os relatos dos(as) professores(as) sobre as suas experiências profissionais e a relação que estabelecem entre os saberes teóricos e práticos.

Desse modo, este trabalho se pauta nas temáticas da relação com o saber e a formação continuada dos(as) professores(as), tendo por base os pesquisadores: Charlot (2000, 2008, 2013), Delory-Momberger (2006, 2008, 2011), Foucault (1987, 2008) e Tardif (1991, 2014).

Charlot (2000, p. 63) afirma que “Não há saber que não esteja inscrito em relações de saber. [...] as relações de saber são, mais amplamente, relações sociais” porque o saber é

produzido através das experiências do sujeito, é o resultado de suas vivências e confrontadas consigo mesmo, da relação com os outros e sua interação com o mundo. Os saberes são uma construção coletiva.

Sendo assim, a relação do sujeito com o saber envolve sua história e as relações que estabelece com suas vivências, mas o sujeito não o faz entre suas vivências e seus saberes, apenas vive suas experiências, sem saber quais são as relações que estão interferindo no seu desenvolvimento. Para que o sujeito de saber se desenvolva é necessário aprender a regular suas relações, sejam elas entre si e os outros, e de si para consigo mesmo. E para compreender a relação social de um indivíduo com o saber, devemos levar em conta, não só a posição social, mas a evolução do mundo de trabalho, do sistema escolar, e das formas culturais da sua época.

A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. (...) é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com 'o aprender' e o saber (CHARLOT, 2000, p. 80).

Outro pesquisador que estuda as relações humanas é Foucault (2008), mas na perspectiva das relações de poder, que perpassam por todas as relações estabelecidas pelo sujeito, que é produzido historicamente ao longo do tempo. É nas relações de poder que nós somos subjetivados, ou seja, na relação consigo mesmo e com o outro.

Ao percebermos ou negarmos o outro, percebemos ou negamos a nós mesmos na produção das subjetividades. Essa mesma relação se estabelece no contexto das instituições escolares, pois estamos ensinando e aprendendo com nossos alunos e quando nos deparamos com novos alunos que não aprendem, nos colocando em dúvida sobre os nossos próprios conhecimentos, se somos as professoras e eles não aprendem, pensamos que precisamos continuar a busca por conhecimentos a fim de que juntos possamos superar esta situação.

Neste sentido, Tardif (1991, 2014) contribui com a nossa pesquisa, ao analisar os conhecimentos e saberes profissionais. A partir da década de 1990, podemos verificar um forte movimento de profissionalização do ensino e da prática docente, buscando legitimar a profissão por meio da busca por um repertório de conhecimentos e superar a perspectiva puramente instrucionista de ensino. A profissionalização docente trouxe impactos não apenas na sala de aula, mas também na forma de investigação sobre a prática pedagógica.

Tardif (2014) defende que os saberes docentes não devem depender, exclusivamente, dos conhecimentos que emergem do ambiente universitário, mas se organizam a partir de três fontes distintas e complementares de conhecimentos, tais como: disciplinares, aqueles referentes aos conhecimentos promovidos pelas disciplinas na formação; curriculares, atrelados ao conteúdo do programa de aula, bem como os métodos e objetivos a serem empregados; e experienciais, mais específicos para atender necessidades advindas do exercício da função docente.

Desse modo, os saberes docentes são adquiridos ao longo de toda a carreira docente, apresentando relativa ênfase nos primeiros anos de atuação profissional, com forte influência do ambiente em que o professor está envolvido (TARDIF, 2014).

Essas contribuições de Tardif (1991, 2014) reforçam e justificam a importância do desenvolvimento de pesquisas como essa que realizamos, em que, por meio dos relatos da história de vida dos professores será possível construir reflexões acerca das relações com o saber, que venham a contribuir com o processo de formação profissional e humana no interior da Pedagogia.

## METODOLOGIA: EXPLICANDO OS PASSOS

Em conjunto com as pesquisas em Educação que tem por finalidade ampliar a investigação sobre a prática educativa, nosso artigo se pauta na abordagem da pesquisa qualitativa, onde analisaremos os dados sobre os aspectos social e estrutural, utilizando fragmentos da pesquisa biográfica, coletados a partir de um questionário.

Segundo Godoy (1995a; 1995b), a pesquisa qualitativa estuda os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes, sendo que um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada, considerando todos os pontos de vista relevantes, onde vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno.

As características da pesquisa qualitativa, para Bodgan (*apud* Triviños, 1987) e Godoy (2005) são: ter o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; é descritiva; estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; a análise de seus dados é indutiva; e o significado é a preocupação essencial desta abordagem.

Triviños (1987) completa que neste tipo de pesquisa existe uma escolha de um assunto ou problema, assim como, uma coleta e análise das informações. Em geral, não há preocupação quanto a quantificação da amostragem, decide-se intencionalmente considerando uma série de condições, dentre elas sujeitos que sejam essenciais segundo o ponto de vista do investigador para o esclarecimento do assunto em foco e a facilidade para se encontrar essas pessoas.

A questão metodológica é inerente à pesquisa qualitativa em geral e aos estudos empíricos aos quais ela dá lugar (Olivier de Sardan, 2008; Paillé; Mucchielli, 2008), mas ela se situa no coração da pesquisa biográfica, na medida em que esta se dá como objeto da gênese individual do social nos processos de biografização (DELORY-MOMBERGER, 2012, 530).

O tipo de pesquisa utilizado se inspirou na pesquisa biográfica, a partir da biografização<sup>1</sup>, tendo como instrumento de coleta o questionário, que buscou coletar relatos de histórias de vida, onde os sujeitos da pesquisa eram professores de 1º a 3º ano do Ensino Fundamental. A biografização, segundo Delory-Momberger (2012) se dá quando o sujeito relata através da escrita (auto)biográfica suas experiências e se apropria do mundo social, sendo capaz de definir um lugar nele.

No questionário, através de questões abertas e fechadas, os participantes relataram fatos sobre a sua formação, como e porque buscam novos conhecimentos, se os conhecimentos estão relacionados com a sua área de atuação e como utilizam este conhecimento obtido nas formações na sua prática cotidiana.

A partir do questionário, que trouxe fragmentos da biografia da prática pedagógica dos sujeitos da pesquisa, foram analisadas duas questões centrais: uma que diz respeito a questão do saber teórico com a prática profissional adquirida nos cursos de formação e a outra sobre a prática pedagógica influenciada pelas formações.

A análise dos dados teve sua operacionalização fundamentada pela técnica da análise de conteúdo, tendo como ideia a análise categorial, dado seu funcionamento por operações de desmembramento do texto. Desta maneira, as respostas dadas pelos sujeitos no questionário foram reagrupadas em categorias dando margem, particularmente, à obtenção de indicadores que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das

---

<sup>1</sup> Um processo de auto narrativa, onde o sujeito escreve sua história de vida e se projeta, devido a capacidade de se situar no presente, no passado e no futuro (DELORY-MOMBERGER, 2008).

mensagens. O método da análise de conteúdo segue três etapas básicas, distintas e complementares: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial (TRIVIÑOS, 1987; BARDIN, 2011)

Foi realizada a organização dos dados, que permitiu o estabelecimento de unidades de contexto, extraídas das respostas literais dos sujeitos da pesquisa. Na descrição analítica, os dados foram reduzidos em unidades de significado, caracterizados por termos chave, os quais permitiram o agrupamento por indução dos dados em três categorias. A análise inferencial possibilitou a conceitualização das categorias para posterior discussão dos dados com o marco teórico e a literatura científica.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO: DESVENDANDO OS CAMINHOS REVELADOS

Em conjunto com as pesquisas em Educação que têm por finalidade ampliar a investigação sobre a prática educativa, nosso artigo se pauta na abordagem da pesquisa qualitativa, na qual analisamos os dados sobre os aspectos social e estrutural, utilizando fragmentos da pesquisa biográfica.

Segundo Godoy (1995a; 1995b), a pesquisa qualitativa estuda os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes, sendo que um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada, considerando todos os pontos de vista relevantes, onde vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno.

As características da pesquisa qualitativa, para Bodgan (*apud* Triviños, 1987) e Godoy (2005) são: ter o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; é descritiva; estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; a análise de seus dados é indutiva; e o significado é a preocupação essencial desta abordagem.

Triviños (1987) completa que neste tipo de pesquisa existe uma escolha de um assunto ou problema, assim como, uma coleta e análise das informações. Em geral, não há preocupação quanto à quantificação da amostragem, decide-se intencionalmente considerando uma série de condições, dentre elas sujeitos que sejam essenciais segundo o ponto de vista do investigador para o esclarecimento do assunto em foco e a facilidade para se encontrar essas pessoas.

A questão metodológica é inerente à pesquisa qualitativa em geral e aos estudos empíricos aos quais ela dá lugar (Olivier de Sardan, 2008; Paillé; Mucchielli, 2008), mas ela se situa no coração da pesquisa biográfica, na medida em que esta se dá como objeto da gênese individual do social nos processos de biografização (DELORY-MOMBERGER, 2012, 530).

O tipo de pesquisa utilizado se inspirou na pesquisa biográfica, a partir da biografização<sup>1</sup>, tendo como instrumento narrativas autobiográficas, nas quais os sujeitos da pesquisa eram professores de 1º a 3º ano do Ensino Fundamental. A biografização, segundo Delory-Momberger (2012) se dá quando o sujeito relata através da escrita (auto)biográfica suas experiências e se apropria do mundo social, sendo capaz de definir um lugar nele.

No questionário, através de questões abertas e fechadas, os participantes relataram eventos vividos sobre sua formação, como e porque buscam novos conhecimentos, se os conhecimentos estão relacionados com a sua área de atuação e como utilizam este conhecimento obtido nas formações na sua prática cotidiana.

A partir do questionário, que trouxe fragmentos da biografia da prática pedagógica dos sujeitos da pesquisa, foram analisadas duas questões centrais: uma que diz respeito à questão do saber teórico com a prática profissional adquirida nos cursos de formação e a outra sobre a prática

---

<sup>1</sup> Um processo de auto narrativa, onde o sujeito escreve sua história de vida e se projeta, devido a capacidade de se situar no presente, no passado e no futuro (DELORY-MOMBERGER, 2008).

pedagógica promovida pelas formações continuadas das quais os respondentes participaram ao longo de suas carreiras na educação.

A análise dos dados teve sua operacionalização fundamentada pela técnica da análise de conteúdo, tendo como ideia a análise categorial, dado seu funcionamento por operações de desmembramento do texto. Desta maneira, as respostas dadas pelos sujeitos no questionário foram reagrupadas em categorias dando margem, particularmente, à obtenção de indicadores que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens. O método da análise de conteúdo segue três etapas básicas, distintas e complementares: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial (TRIVIÑOS, 1987; BARDIN, 2011)

Foi realizada a organização dos dados, que permitiu o estabelecimento de unidades de contexto, extraídas das respostas literais dos sujeitos da pesquisa. Na descrição analítica, os dados foram reduzidos em unidades de significado, caracterizados por termos chave, os quais permitiram o agrupamento por indução dos dados em três categorias. A análise inferencial possibilitou a conceituação das categorias para posterior discussão dos dados com o marco teórico e a literatura científica.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO: DESVENDANDO OS CAMINHOS REVELADOS

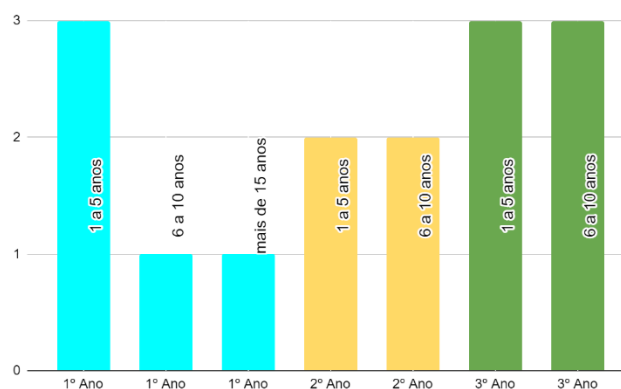
Antes de iniciarmos a discussão é preciso salientar que temos consciência, por meios dos estudos sobre metodologia da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987), que os dados obtidos por meio de questionário têm suas limitações, frente aos dados recolhidos a partir de entrevistas, no tocante a um tipo de exploração e descrição dos dados. Contudo, eles não deixam de ser significativos, rigorosos e relevantes para um tipo de pesquisa que visa realizar reflexões sobre a relação do saber teórico com o saber produzido a partir da prática profissional, sustentando-se em Foucault (1992) quando ele aponta que por meio da escrita mostramos quem somos e quem pensamos que somos.

Primeiro, apresentaremos o perfil dos respondentes, depois analisaremos os relatos dos professores, destacando os saberes ensimesmados, saberes profissionais, saberes engajados. Por fim, concluiremos as reflexões destacando as relações entre as formações continuadas e a prática docente.

A apresentação dos dados se inicia pelo perfil dos respondentes, sendo eles (as) quinze professores(as) alfabetizadores do 1º ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano), que serão identificados, nesse artigo, pelas siglas S1 a S15, garantindo o anonimato, como prevê os princípios éticos em pesquisa.

No gráfico 1 aborda-se o tempo de trabalho em salas de alfabetização

Gráfico 1: Tempo de atuação por Ano do Ensino Fundamental

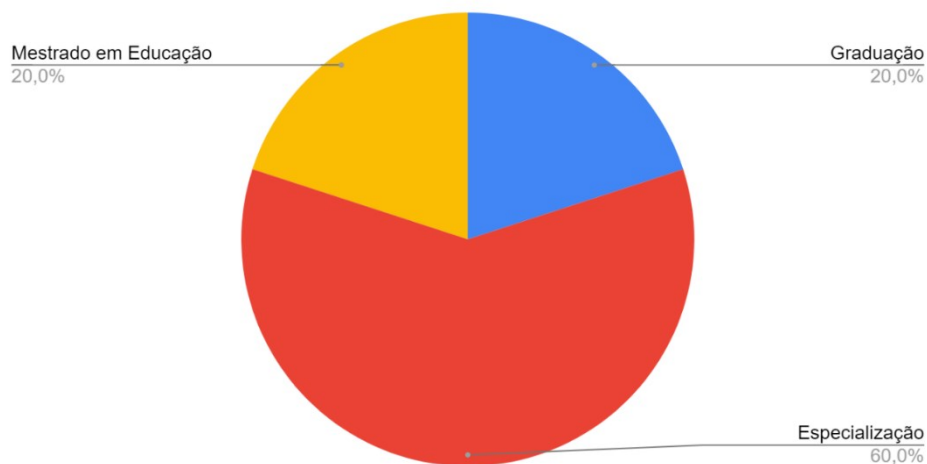


Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

Ao observarmos o gráfico 1, percebe-se que a maioria dos(as) professores(as) estão atuando há pouco tempo nas turmas de alfabetização, sendo 8 participantes com até cinco anos e os demais 7 tem mais de cinco anos nesta área.

No gráfico 2, abordaremos a última formação acadêmica dos respondentes:

Gráfico 2: Última formação acadêmica dos participantes.



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

Quanto à formação presente no gráfico 2, tivemos dados ligados a formação até o Mestrado em Educação, sendo que destes 60% são especialistas, o que corresponde a 9 participantes, os quais têm formação em diversas áreas da educação, com destaque aos 6 formados nesta área, outros 3 participantes só tem a graduação e outros 3 o Mestrado em Educação, correspondendo 20% cada um deles.

No que se refere às questões abertas, vale salientar que foi possível, a partir dos resultados obtidos e organizados nas fases de análise e descrição analítica (BARDIN, 2011), o estabelecimento de três categorias indutivas. As categorias indutivas se pautaram, exclusivamente, nos relatos extraídos do questionário, ou seja, dos excertos literais das respostas recebidas, como ponto de partida para provocar a discussão a partir da literatura estudada no marco teórico e a nossa interpretação sobre o conteúdo presente nestes dados.

A primeira categoria foi a que destacou a relação do saber teórico e prático consigo mesmo, denominada de relação ensimesmada, voltada para si e não, necessariamente, construída com e para o outro de forma direta, provocada e imediata.

Das falas de nossos participantes S1, S5, S8, S14 e S15, quando questionados sobre como e o porquê buscam o aprofundamento do conhecimento teórico e prático em cursos de formação, emergiram uma preocupação consigo mesmo, como podemos notar nas falas literais dos sujeitos.

Os sujeitos S1 e S5 dizem de forma semelhante, que buscam conhecimentos para discutir fundamentos teóricos e prática pedagógica (S1; S5), evidenciando que esta ação de fundamentação os coloca em primeiro plano em relação aos seus alunos e suas práticas profissionais. Não queremos dizer que as fundamentações teóricas não atingem e repercutem nas práticas profissionais e na relação com os alunos, mas sim que esta fala, bem como as demais abaixo, evidenciam um olhar e cuidar de si antes do outro e de sua prática.

Assim, incluídas na mesma categoria ensimesmada, temos as falas dos demais S8, S14 e S15, como: *Pra conhecer outras vertentes* (S8); *Para sempre me manter atualizada* (S14); *para que eu possa atualizar os meus conhecimentos* (S15). Nesta categoria, o professor é um sujeito que deve se voltar para a construção de si, para um certo cuidado de si (FOUCAULT, 1985), sem

a presença de um outro específico. O cuidado com o outro fica em outro plano, um plano indireto, pois o primeiro plano é o *em si*.

Nessa perspectiva, é possível relacionar que o professor que está pensando em si mesmo, ainda tem um caminho para chegar no cuidado com o outro, logo, por estar ensimesmado a primeira categoria reúne os sujeitos que se preocupam consigo mesmo, depois com sua prática, para só depois chegar ao outro. Resumindo, cuida-se de si para depois cuidar do outro.

Santos (2013) vai reforçar e adensar essa reflexão, a partir de Foucault, dizendo que o filósofo ao estudar e reconhecer as técnicas de si, cujo intuito refere-se à necessidade de se enfatizar o *cuidar de si*, mais do que o *conhecer a si mesmo*, pois o cuidado de si inclui o outro, enquanto o conhecer a si mesmo, tende a valorizar o *si mesmo* sem necessariamente incluir o outro. Desse modo, “[...] é preciso ‘ter cuidados consigo’; é esse princípio do cuidado de si que fundamenta a sua necessidade, comanda o seu desenvolvimento e organiza a sua prática” (FOUCAULT, 2006, p. 49).

Na segunda categoria, os excertos nos levaram a perceber uma preocupação evidente com a prática profissional destes participantes, como se fosse um compromisso com a aquisição de conhecimento e práticas didático-pedagógicas, que permitam que eles possam ser bons profissionais para qualquer aluno, em qualquer lugar. Temos, assim, o estabelecimento de uma relação técnica com o saber, a qual denominamos de relação profissional, em que há um predomínio da relação do saber teórico e prático com a prática profissional, ao invés da valorização de si e do outro em primeiro plano, evidenciadas nas respostas a seguir:

*Para me atualizar e melhorar a minha prática pedagógica. (S3)*  
*Aprimorar conhecimentos, conhecer novas técnicas de ensino. (S4)*  
*Para ter mais domínio de como ensinar eficazmente. (S7)*  
*Acredito que um educador nunca estará completo, é necessário sempre se aprofundar, praticar, reestruturar o conhecimento, desconstruir, reinventar. (S10)*

Santos (2013), em seus estudos, vem ao encontro das evidências reveladas por essa categoria profissional, ao dizer que a própria formação do professor induz ou mesmo, traduz, uma tendência “a se estruturar nas instituições sob a forma de esquemas de comportamento, às vezes dirigida apenas ao conhecimento de teorias, de métodos e de práticas pedagógicas, ou seja, atividades técnicas, métodos de transmissão de conhecimentos” (SANTOS, 2013, p. 59).

Nessa perspectiva, as tecnologias pedagógicas ou mesmo os conhecimentos profissionais passam a ser meios de ser mais eficientes, produtivos e gestores de si, em uma sociedade que prima pela especialização e desempenho, e valoriza o ser especializado, que profissionalmente se desenvolve em detrimento de sua humanidade, reforçando as características de uma sociedade do cansaço, como adverte Han (2017).

A terceira categoria nos permitiu evidenciar uma relação com o saber que denominamos de engajada, pois os relatos significativos extraídos dos fragmentos de suas histórias, mostraram um compromisso com o outro antes de si, entendendo o outro como o seu aluno, que tem identidade, que tem dificuldades evidentes, que tem necessidades e que precisa de ajuda para se relacionar com os saberes do seu entorno, os quais impactam seu contexto.

Destacamos os relatos que se aproximam a esta categoria de análise, como por exemplo o participante S6, quando este destaca:

*Faço os cursos disponibilizados pela prefeitura e, também, alguns pela internet. Porque o que aprendemos no nosso curso de graduação não é suficiente para lidarmos com todas as questões do ambiente escolar. A sala de aula é um lugar dinâmico, portanto cada ano é como se fosse um novo desafio*



*e a diversidade de cada turma nos leva a buscar conhecimento e refletir sobre a nossa prática. (S6)*

Na fala dos demais participantes (S2, S9, S11, S12 e S13) incluídos nessa categoria, podemos encontrar os seguintes extratos:

*Para um melhor desenvolvimento do conteúdo, bem como auxiliar a criança que dou aula em seu desenvolvimento pleno. (S2)*

*Para aprender novas técnicas e práticas que possam me auxiliar em minha sala, facilitar e tornar prazeroso o aprendizado do aluno. (S9)*

*Para ajudar a criança em seu desenvolvimento, por meio dos conteúdos obtidos. (S11).*

*Para melhorar a prática e alcançar o objetivo de alfabetizar. (S12)*

*Para ampliar o repertório de estratégias para desenvolver a aprendizagem nos alunos, às vezes também por serem formações disponibilizadas pela secretaria de educação do município onde trabalho. (S13)*

Nesta perspectiva, o professor engajado se prepara, busca formação, para esses alunos em específico, logo para além de pensar em si e em sua prática profissional, consegue atingir esses objetivos, a partir do outro, ciente de seu compromisso e prática social, como salienta Charlot (2000; 2013) que compõe o nosso marco teórico, bem como destacados autores na área da pedagogia, como Pimenta (1988; 1999), Libâneo (1988; 1996), Franco (2005; 2012), entre outros.

O professor engajado é o que vai ao encontro do pensamento de Charlot (2000), referendado e reforçado por seus estudos (CHARLOT, 2013), em que ao pensar no outro contribuimos para a superação, ou pelo menos tentativa de superação, do contexto de fracasso escolar, pois segundo Charlot (2000) pode-se dizer que não necessariamente há fracasso escolar, mas sim pessoas em situação de fracasso.

Assim sendo, o meu (professor) engajamento visa a criar outras condições, pois, se meu foco está no meu aluno real, e não o idealizado pelo ensimesmado, ou mesmo o universal para o profissional, posso criar as condições contextuais que possam facilitar e, ao mesmo tempo, problematizar o aprendizado. Ao mesmo tempo, esse engajamento é necessário para o desenvolvimento dos saberes docentes, como advertem Pimenta (1999) e Tardif (2014), em que esses saberes emergem da conexão entre os saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos.

Analisando as formas de intervenção que os profissionais fazem e que derivam dos cursos de formação, os dados mostraram uma forte tendência dos sujeitos que relataram uma relação do saber teórico e prático comprometidos com o outro, em que suas práticas pedagógicas tinham o outro como alvo de sua intervenção. Entendendo que o outro diz respeito ao seu aluno concomitantemente relacionado ao momento em que participou do curso de formação. Como destacado na fala dos(as) professores(as) S2, S6 e S13. Por exemplo, o S2 fez um curso que permitiu que ele pudesse imediatamente verificar a *Identificação de possíveis transtornos de aprendizagem e desenvolvimento de atividades adaptação para cada caso*.

Nosso participante S6 relata um significativo fragmento de sua história de vida, indo ao encontro de Delory-Momberger (2008) ao atribuir narrativamente uma figura de si:

*Logo quando iniciei no processo seletivo de Monte Mor teve um curso sobre os níveis de escrita, então os professores que iniciaram na rede puderam participar deste curso, o que me auxiliou bastante, pois era meu primeiro ano trabalhando com uma turma dos anos iniciais. (S6)*

O participante S13 narrou a importância e a aplicação de um saber teórico relacionado com a prática, imediatamente desenvolvidos e comprometidos com seus alunos. Sendo fiel as suas palavras:

*Fiz um curso sobre consciência fonológica e a partir dos conhecimentos adquiridos nele propus jogos orais na sala, brincando com as palavras, ritmo, etc. (S13)*

Por outro lado, os sujeitos que foram alocados nas categorias ensimesmado e profissional apresentaram uma tendência a relatarem experiências, decorrentes de suas histórias de vida, em que os cursos de capacitação não foram aplicados junto aos seus alunos, imediatamente, mas sim destacam mais uma relação distante, e mais comprometidas consigo mesmo e com a qualificação de sua prática profissional, do que evidentemente, uma relação engajada com seus alunos, no presente momento do curso. Por exemplo, o participante S10 diz que aprendeu em um curso de formação sobre a correspondência escolar e a destacou como um saber importante para sua prática profissional e não, necessariamente, foi aplicada aos seus alunos do momento. Nas palavras do S10: *A correspondência escolar - troca de cartas e experiências entre alunos de escolas e realidades diversas.*

O mesmo entendimento tivemos ao inferir sobre as respostas dos demais pesquisados, com destaque para os sujeitos que responderam de forma genérica conhecimentos advindos dos cursos de formação como:

*Produção de texto e possíveis intervenções. (S1)*

*Uso de jogos para trabalhar conceitos matemáticos. (S9)*

*O método fônico. (S14)*

*Palestra sobre Metodologias Ativas. (S15)*

*Diálogo como forma de interação e aprendizagem. (S7)*

Por fim, podemos dizer que as categorias induzidas pelos dados recolhidos vão ao encontro do estudo de Eckert-Hoff (2004, p. 15), afirmando que o trabalho com histórias de vida deve ser levado em conta nos cursos de formação: “uma vez que permite um passo a mais em direção a um certo saber sobre si, sobre o outro e sobre o seu fazer, deslocando, inevitavelmente, as vicissitudes de seus desejos, de suas falhas”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS OU UM PONTO E VÍRGULA PARA NOVOS PASSOS

Depois de ter estabelecido um marco teórico e construído uma pesquisa, que se pautou nas respostas literais aos questionamentos sobre as relações sobre os saberes teóricos e práticos, adquiridos em cursos de formação por professores e inseridos no processo de alfabetização, foi possível constatar a existência de três categorias indutivas de análise, a saber: saberes ensimesmados, saberes profissionais e saberes engajados.

Esses saberes se conectam ao desenvolvimento das respectivas práticas profissionais destes participantes. Contudo, é muito interessante como esses saberes emergiram dos fragmentos de narrativa de vida dos professores pesquisados, confirmando as afirmações de Foucault (1992), dizendo que pela escrita se revela a face de quem somos.

Todos os(as) professores(as) pesquisados(as) revelam certa valorização e consciência da relação dos saberes teóricos com os saberes práticos, potencializados pelos cursos de formação, contudo queremos destacar os saberes engajados, como saberes que passam pelo cuidado do outro, como um dos saberes essenciais para o desenvolvimento e estabelecimento de uma Escola-Outra.

Logo, entender possíveis aplicações práticas desse estudo, passam pela provocação de reflexões sobre as relações dos saberes docentes e seu processo de aquisição, bem como, a

motivação. Pode-se dizer então, a respeito dos saberes: o porquê e o para que o investimento na formação, no sentido de qualificar a atuação junto aos estudantes na escola pública.

Por fim, temos clareza das limitações desse trabalho e entendemos a necessidade da realização de outros estudos complementares, como por exemplo, desenvolver estudos que ajudem o professor a construir sua escrita (auto)biográfica, para dar início a processos de mudança e de desenvolvimento, e assim aprofundar e ampliar as discussões aqui iniciadas.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 10. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber** - Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artmed. 2000.
- CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez. 2013.
- DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.
- DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação. Figuras do indivíduo-projeto**. São Paulo: Paulus, 2008.
- DELORY-MOMBERGER, C. Narrativa de vida: origens religiosas, históricas e antropológicas. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 40, n. 26, jan./jun. 2011. p. 31-47.
- DELORY-MOMBERGER, C. Os tipos de abordagens metodológicas em pesquisa biográfica. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, set./dez. 2012. p. 523-536.
- ECKERT-HOFF, B. M. O falar de si como (des)construção de identidades e subjetividades no processo de formação do sujeito-professor. 2004. **Dissertação** (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade: o cuidado de si**. 10 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- FOUCAULT, M. **O que é um Autor?** Lisboa: Vega, 1992.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir** - O Nascimento da Prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FRANCO, M. A. S. **A pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Cortez, 2005.
- FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.2, mar/abr. 1995. p. 57-63
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. In: **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, mai./jun. 1995.
- GODOY, A. S. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. In: **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**. São Paulo, v. 3, n.2, mai./ago. 2005. p. 80-89
- HAN, B-C. **Sociedade do Cansaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- LIBANÊO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1988.

LIBANÊO, J. C. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, S. G. **O pedagogo na escola pública.** São Paulo: Loyola, 1988.

PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, I. B. dos. A arte do cuidado de si na formação continuada dos professores de língua inglesa. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada.** Rio Grande do Norte, v. 9, n. 2, 2013. p. 51-76.

TARDIF, M. Os professores face ao saber. **Revista Teoria e Educação.** Porto Alegre, n. 4, 1991. p. 215-233

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

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