

Análise da prática: um dispositivo para (des)privatização da prática docente

Analysis of practice: a device for (de)privatization of teaching practice

Análisis de la práctica: un dispositivo para la (des)privatización de la práctica docente

1

Luana Monteiro¹
Jacqueline Rodrigues Cecchetto²
Flávio Benedito³

Resumo: O presente artigo decorre de discussões e reflexões realizadas em uma disciplina ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Unesp-Rio Claro, onde foi possível refletir sobre a Análise da Prática como um dispositivo para a (des)privatização da prática docente. Temos o objetivo de apresentar a Análise da Prática como um dispositivo para conhecimento e reflexão sobre a prática e saberes docentes. No percurso metodológico, abordamos o método da autoetnografia, com suporte da técnica do Relato de Experiência. Conclusivamente, foi possível reconhecer os saberes que constituíram a prática relatada, bem como as potencialidades desse dispositivo para (des)privatização da prática.

Palavras-chave: Análise de prática. (Des)privatização da prática. Profissionalização docente.

Abstract: This article arises from discussions and reflections carried out in a discipline offered by the Postgraduate Program in Education, at Unesp-Rio Claro, where it was possible to reflect on Practice Analysis as a device for the (de)privatization of teaching practice. We aim to present Practice Analysis as a device for knowledge and reflection on teaching practice and knowledge. In the methodological path, we approach the method of autoethnography, supported by the Experience Report technique. Conclusively, it was possible to recognize the knowledge that constituted the reported practice, as well as the potential of this device for (de)privatization of the practice.

Keywords: Practice analysis. (De)privatization of the practice. Teaching professionalization.

Resumen: Este artículo surge de discusiones y reflexiones realizadas en una disciplina ofrecida por el Programa de Posgrado en Educación, de la Unesp-Rio Claro, donde fue posible reflexionar sobre el Análisis de la Práctica como dispositivo de (des)privatización de la práctica docente. Pretendemos presentar el Análisis de la Práctica como un dispositivo de conocimiento y reflexión sobre la práctica y el conocimiento docente. En el recorrido metodológico, nos acercamos al método de la autoetnografía, apoyado en la técnica del Informe de Experiencia. De manera concluyente, fue posible reconocer el conocimiento que constituyó la práctica reportada, así como el potencial de este dispositivo para la (des)privatización de la práctica.

Palabras-clave: Análisis de la práctica. (Des)privatización de la práctica. Profesionalización docente.

Submetido 15/09/2023

Aceito 27/11/2023

Publicado 29/11/2023

¹ Mestra em Educação. Universidade Estadual Paulista. <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>. E-mail: lm_luana@hotmail.com

² Mestra em Ciências da Motricidade. Universidade Estadual Paulista. <https://orcid.org/0000-0002-0490-9815>. E-mail: cecchettojacqueline@gmail.com

³ Doutor em História da Economia. Etec Darcy Pereira de Moraes. <https://orcid.org/0009-0006-8924-1864>. E-mail: flavio.benedito@etec.sp.gov.br

Introdução

O diálogo desenvolvido no corpo do presente trabalho é fruto de discussões e reflexões realizadas na disciplina *O saber dos professores, a formação e o trabalho docente: elementos para uma epistemologia da prática profissional*, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, campus Rio Claro, São Paulo. A disciplina trouxe como proposta a compreensão dos saberes docentes, dos professores como sujeitos do conhecimento e a profissionalização docente.

Dessa forma, foi realizado um itinerário de leituras e reflexões, sobre temáticas relacionadas aos saberes e à formação docente; à reflexão crítica e ao exercício de análise da prática como ferramenta para o reconhecimento e ressignificação dos saberes mobilizados, além da consolidação de rotinas sobre o trabalho pedagógico, pautado principalmente em autores como Maurice Tardif (2014, 2001), Marilyn Cochram-Smith (2012) e Richard Wittorski (2014), autores internacionais os quais fundamentam pesquisas sobre Educação no Brasil voltadas, principalmente, para os saberes docentes e a formação de professores em nível universitário.

A capacidade de mobilizar os saberes advindos da experiência, problematizar e refletir sobre a própria prática para tomada de decisões, está intrinsecamente relacionada à atividade profissional e identidade docente. O exercício de análise e reflexão sobre a ação pedagógica representa um importante dispositivo para que os professores consigam compreender criticamente sua atividade profissional, bem como, para produzir e ressignificar os saberes mobilizados, desta forma, contribuindo para a construção de uma epistemologia da prática profissional docente (TARDIF, 2014), a partir de uma racionalidade prática (SCHÖN, 1983), em oposição a uma racionalidade técnica, ou seja, fazer sem reconhecer os saberes que são mobilizados na ação, tornando a ação docente como um exercício vazio de sentidos.

A Análise da Prática também contribui para o processo de desprivatização das práticas (WITORSKI, 2014; COCHRAM-SMITH, 2012), uma vez que, ao tornar público os condicionantes e decisões tomadas pelos professores a partir da mobilização de saberes, esse conhecimento pode colaborar com a construção e reflexão das práticas de outros professores, ressignificar ações e, conseqüentemente, caminhar rumo a uma epistemologia do trabalho docente, conforme salienta Tardif (2014) e Cochram-Smith (2012).

Ademais, dispositivos de reflexão sobre a ação possibilitam que os professores encontrem espaços para conhecer sua prática docente, o que contribui para que desenvolvam a autonomia e a autoria sobre seu trabalho, e avancem transformando seu fazer pedagógico (AZEREDO et al., 2018).

Nesse contexto, objetivamos apresentar a Análise da Prática como um dispositivo para conhecimento e reflexão crítica sobre a prática e os saberes dos professores. Já os objetivos específicos foram compreender o exercício reflexivo e o processo de (des)privatização da prática, a partir do relato de Análise da Prática realizada por uma professora de Língua Portuguesa, sendo esta, uma das autoras do presente texto.

Para Borges (2016, p. 149), “existem saberes que só podem ser construídos e desenvolvidos, de forma progressiva, a partir do processo de trabalho do professor e dão sentido às situações de trabalho”. Assim, para operacionalizar a presente reflexão, exploramos o método Autoetnográfico, pautado no Relato de Experiência, explorando a Análise da Prática enquanto um dispositivo de desprivatização da ação pedagógica, bem como o roteiro utilizado no exercício de reflexão da professora em questão e suas descobertas, desvelando nuances da prática e inferências construídas a partir da mobilização de saberes.

Desta forma, o artigo está organizado em quatro seções, tais como *A Análise da Prática como dispositivo de desprivatização*, na qual são apresentados aspectos teóricos a respeito desse dispositivo e do movimento da (des)privatização da prática; *Procedimentos metodológicos*, em que se explicita os encaminhamentos para o exercício da Análise da Prática, que estão operacionalizados na seção subsequente denominada *A produção dos dados e sua análise* e, em sequência, foram apresentadas as notas conclusivas.

Ao final, esperamos que as reflexões apresentadas fortaleçam a produção de conhecimento sobre a prática docente e contribuam para pensar os dispositivos formativos que auxiliam na consolidação da autoria e autonomia dos professores sobre sua ação pedagógica em uma perspectiva crítica e reflexiva, bem como, ganhem espaços nos processos de formação inicial e continuada.

A Análise da Prática como dispositivo de desprivatização

O exercício da Análise da Prática constitui um importante dispositivo para formação docente com o propósito do desenvolvimento da epistemologia da prática (TARDIF, 2014; WITORSKI, 2014). Os dispositivos na formação de professores são ferramentas que possibilitam a transformação dos sujeitos envolvidos, a partir da problematização de suas experiências postas em diálogos com repertórios formativos (OLIVEIRA, 2011). Uma vez que o “conhecimento prático não significa conhecimento praxiológico” (BORGES, 2016, p. 150), é necessário proceder à teorização das ações práticas docentes.

Os diferentes dispositivos mobilizados nos processos de formação possibilitam a ressignificação da ação, a partir do desenvolvimento de uma lógica de reflexão sobre e pela ação (SCHÖN, 1983). Proporcionam a transformação de práticas em conhecimentos, que quando compartilhados, podem constituir novos saberes para o trabalho docente (WITORSKI, 2014).

Identificar e refletir sobre ferramentas, dispositivos que permitam aos professores reconhecer-se enquanto sujeitos de identidade profissional, autores de seus saberes, contribui para transformar práticas formativas que buscam padronizar os professores para atuar em uma estrutura de ensino a qual considera esses sujeitos como meros reprodutores de apostilas e sequências didáticas, dessa forma atuando dentro de uma racionalidade técnica (SCHÖN, 1983), que não contribui para a autonomia profissional, uma vez que os professores não são autores de suas próprias escolhas, trazendo angústias e frustrações no processo de construção da carreira profissional, além da não valorização do quadro docente e seu status como profissão.

Rufino et al. (2017) apresentaram a Análise da Prática como um conjunto de atividades organizadas no processo de formação, direcionando um movimento reflexivo sobre sua prática e seu cotidiano profissional, envolvendo os participantes em um itinerário reflexivo que possibilita serem protagonistas, atores do seu processo formativo. Diante de suas potencialidades, é uma importante ferramenta para revelar saberes, promover transformações na prática e na atuação profissional.

Cochran-Smith (2012) chamou a atenção para a importância de tornar pública as práticas especializadas dos professores, o que nomeou como o movimento de (des)privatização da prática docente. Por um longo período, professores privatizaram em suas salas de aula os

conhecimentos e saberes que mobilizavam para seu trabalho. Dessa forma, a docência se fazia como um trabalho solitário e isolado. A partir do relato sobre a docência de duas professoras em início de carreira nos Estados Unidos da América, Cochran-Smith (2012) desvela a urgência em tornar públicas as práticas dos professores em sala de aula, uma vez que ela contribui para que os professores não se sintam solitários na resolução de problemas cotidianos, possam partilhar experiências de sucesso e reavaliar situações que demandam maior atenção e novas rotas pedagógicas.

Nesse sentido, os processos de (des)privatização da prática permitem compartilhar conhecimentos, criar laços colaborativos para formação de si e do outro, como as contribuições apontadas pela autora: “O lado positivo da (des)privatização é o fim do isolamento, com apoio da equipe escolar, a articulação para construção do conhecimento e o trabalho mútuo de colaboradores nas comunidades” (COCHRAN-SMITH, 2012, p.113).

Ainda, em convergência à ideia da (des)privatização da prática, Azeredo et al. (2018) salientou sobre o desejo e a coragem dos professores em assumir-se como autores, uma tarefa complexa, uma vez que leva à exposição dos erros e acertos, avanços e dificuldades, sobretudo quando está sob a avaliação do outro. Portanto, “Assumir-se como autor de sua prática constitui-se em ousadia frente aos desafios impostos no ambiente educacional.” (AZEREDO, 2018, p. 148). Por outro lado, ao vencer essa tarefa desafiadora, os professores apropriam-se do seu fazer e pensar, tornam-se sujeitos críticos, pensantes e autores do seu próprio processo. Para este mesmo autor (p.148), “é necessário que o professor se empodere e que, a partir da reflexão de sua própria prática, possa avaliar sua ação conduzindo-a para os anseios da coletividade, aí sim influenciando, com sua prática, uma mudança efetiva na sociedade”.

Na próxima seção, apresentaremos os encaminhamentos metodológicos para o desenvolvimento de um exercício de Análise da Prática, a partir de uma proposta sistemática, que toma a prática como ponto de partida e de chegada.

Procedimentos metodológicos

Situamos metodologicamente a pesquisa no campo da abordagem qualitativa, que, em um viés descritivo, compreensivo e interpretativo, permite desvelar as crenças, as percepções,

comportamentos e representações frente às inter-relações nos diferentes contextos vivenciados (MAZZOTTI; GEWANDSNAJDER, 1998).

Com alicerce na pesquisa qualitativa, adotamos a autoetnografia como recurso metodológico, vez que confere uma alternativa de construção de conhecimento científico. Em oposição aos parâmetros da ciência positivista, permite a valorização das subjetividades, os sentimentos, experiências, crenças e saberes podem ser (des)privatizados. Bossle e Molina Neto (2009, p. 133) identificaram a potencialidade dessa metodologia para a análise da própria experiência docente, diante de situações de trabalho pedagógico no campo da Educação Física: “Entendemos que nossas decisões metodológicas nos colocavam diante da condição de quem vive, descreve, sente e aprende com/sobre sua prática educativa e o próprio processo de pesquisa e a opção de realização por uma autoetnografia”.

De acordo com Ellis e Bochner (2000), os estudos autoetnográficos se constituem enquanto um gênero de escrita e pesquisa autobiográfico, o qual

exibe múltiplas camadas de consciência, conectando o pessoal ao cultural. Os autoetnógrafos olham para frente e para trás, primeiro através de lentes etnográficas de grande angulação, focando para fora, nos aspectos sociais e culturais de sua experiência pessoal; depois, olham para dentro, expondo um eu vulnerável que é movido e pode passar, refratar e resistir a interpretações culturais⁴ (ELLIS; BOCHNER, 2000, p. 739, tradução livre).

Com base no método autoetnográfico, adotamos como técnica o Relato de Experiência (RE), como narrativa de experiência de um plano de aula de uma professora de Língua Portuguesa na Educação Básica, em uma escola técnica pública, no interior do Estado de São Paulo.

De acordo com Fortunato (2018a, p. 37), o relato de experiência transita como método de produção de conhecimento educacional, visto que “a experiência é um dos mais importantes – muitas vezes, o único – meios de se colocar a educação em evidência para, portanto, pensar sobre, na, com e para a própria educação, com o intuito de renová-la”. Dessa forma, é possível

⁴ [...] displays multiple layers of consciousness, connecting the personal to the cultural. Back and forth autoethnographers gaze, first through an ethnographic wide-angle lens, focusing outward on social and cultural aspects of their personal experience; then, they look inward, exposing a vulnerable self that is moved by and may move through, refract and resist cultural interpretations. (ELLIS; BOCHNER, 2000, p. 739).

reapresentar modos de fazer que desvelam saberes da educação (FORTUNATO, 2018a) mobilizados na ação pelos docentes (TARDIF, 2014).

O RE, muito além de uma atividade descritiva, dentro da perspectiva autoetnográfica, proporciona compreensões e interpretações das representações relatadas diante de experiências em diferentes tempos e espaços. Ao ser articulado com aparatos teóricos, legitima a narrativa sobre si, a experiência vivida como uma produção de caráter científico. Nesse sentido, “pressupõe-se no RE um trabalho de concatenação e memória, a elaboração de um acontecido que como vê seu relator, invocando suas competências reflexivas e associativas, bem como suas crenças e posições de sujeito no mundo”. (DALTRO, FARIA, 2019, p. 226). A própria experiência narrada passa a configurar objeto de análise, capaz de gerar um grande arcabouço para a produção de sentidos.

Quando a técnica do Relato de Experiência é adotada no campo da pesquisa sobre a formação docente, possibilita que os professores deixem de figurar como participantes, e ocupem seus espaços de fala enquanto pesquisadores, produtores de conhecimento, ou seja, conquistas espaços “ de ser, estar, ver, escutar, enfim, viver uma situação e com ela aprender” (LANFRANCO; FORTUNATO, 2022, p. 04). Da mesma forma, Fortunato (2018a) destacou a potencialidade do relato como método de pesquisa qualitativa, considerando a atenção e o cuidado daquele que escreve, em discriminar contextos, qualificar as ações e apresentar as conclusões obtidas a partir da experiência. Para melhor exemplificar, usou a metáfora de uma receita, de modo que “entende-se que uma boa receita deve conter além de um rol de ingredientes, mas apresentar seu modo de fazer, passo a passo, descrevendo com minúcias cada etapa do seu desenvolvimento” (p. 38). Assim o relato de experiência deve seguir o exemplo de uma receita, com seus pormenores, desde seus ingredientes, instrumentos, temperaturas, tempos, cheiros e sabores.

Especificamente, o RE em questão compreende um exercício da Análise da Prática, no qual adotamos como enredo a proposta de Ortiz (2005). Ao utilizarmos as quatro ações de reflexão crítica de Ortiz (2005) o que se faz é produzir uma narrativa, na qual este dispositivo nos orienta a descrever, informar, confrontar e reconstruir as práticas.

Com o objetivo de auxiliar um processo de reflexão crítica, Ortiz (2005, p. 04) produziu um roteiro de questionamentos, que possibilitam a sistematização de uma análise reflexiva a partir de quatro ações dispostas abaixo:

Roteiro para ação reflexiva:

1º Descrever: O que faço? O objetivo desta ação é descrever eventos concretos de ensino, em que o professor revê suas ações distanciadas do contexto, o que lhe permite maior organização e possibilidade de enxergar com clareza as decisões tomadas em sala de aula.

2º Informar: Qual o significado das minhas ações? Implica a busca dos princípios que embasam, conscientemente ou não, as ações realizadas.

3º Confrontar: Como cheguei a agir dessa forma? Agora é o momento de confrontar ideias e razões, de interrogar as teorias que embasam as ações, ou seja, questionar o senso comum com o objetivo de entender por que se ensina do modo como se ensina

4º Reconstruir: Como posso fazer diferente? Aprender é reconstruir, remodelar, transformar, integrar o novo ao conhecido.

Para produção dos dados vamos utilizar a análise de conteúdo, compreendendo uma sistematização temática. Por análise de conteúdo se entende como uma técnica que permite sistematizar os dados de análise, constituindo categorias ou temas para análise, inferências e construção de sentidos diante de um determinado registro/dado produzido (BARDIN, 1977).

Na próxima seção, apresentaremos como resultado o exercício da Análise da Prática, sobre a qual empregamos como procedimento metodológico a tríade: autoetnografia, relato de experiência e as quatro ações de Ortiz (2005).

A produção dos dados e sua análise

Nesta seção serão apresentadas as quatro ações do processo reflexivo, tendo como base as representações de Ortiz (2005). É importante destacar que a Análise da Prática estará descrita na primeira pessoa do singular (eu), visto que toma como objeto de análise o relato da prática de uma Professora de Língua Portuguesa, com oito anos de docência, que há sete anos atua como professora e coordenadora de área em uma Escola Técnica Estadual, no interior do Estado

de São Paulo. A prática relatada, ocorreu no início do ano letivo de 2022, em uma sala do primeiro ano do Ensino Médio, composta por 40 alunos (entre meninos e meninas).

Descrever

A aula do presente dia foi sobre figuras de linguagem, um tema bastante importante na Língua Portuguesa, na grade curricular do 1º ano do Ensino Médio, em uma turma de 40 alunos, entre 15 e 16 anos de idade. Especificamente, nesse dia, estávamos dando continuidade a um encontro anterior, também sobre figuras de linguagem. A dinâmica da aula expositiva e dialogada foi programada da seguinte forma: apresentação do conceito de cada figura, seguida de exemplificação em diferentes textos (verbais e não verbais, ou mistos), envolvendo os alunos no desafio de identificar a figura de linguagem nos exemplos dispostos em gêneros textuais, bem como, instigando-os a compartilhar oralmente o efeito de sentido gerado por cada uma das figuras.

A partir de um caráter dinâmico ao oportunizar comentários, discussões e esclarecimentos de dúvidas, observei que os alunos se divertiam com as situações. Os que arriscavam a comentar, a realizar trocas, conversavam comigo de forma bastante segura e se sentiam bem para colocar dúvidas. Reconheci que estavam felizes naquele momento, embora naturalmente existisse a insegurança comum entre os adolescentes, nos primeiros dias de aula. Esse “passo-a-passo” se repetiu inúmeras vezes, até o final da aula, pois foi preciso trabalhar um exaustivo número de 30 figuras de linguagem.

A maioria da turma demonstrou compreensão das figuras trabalhadas a partir de uma expressiva participação na dinâmica da aula. No entanto, o que provocou incômodo foi a imprecisão da real aprendizagem de todos os alunos (exatamente todos!), bem como, não conseguir a participação interativa de todos, uma vez que alguns estudantes se mantiveram acanhados e em silêncio, o que não era habitual

Perrenoud (1999, p. 143) traz algumas inquietações para pensar o processo de comunicação e relação na sala de aula: “Como saber se a aparente ausência mental de um aluno esconde uma tempestade sob seu crânio ou um doce devaneio? E como estar certo de que um devaneio não é um modo de construir conhecimentos?”. De certo, conseguir interpretar os silêncios da turma perpassa uma superação do medo de falar pelo medo de errar (SOUSA, 1997;

ANDRÉ; PASSOS, 1997), transformando a interatividade na aula como um dispositivo de avaliação formativa e ao mesmo tempo, diagnóstica, possibilitando aprendizagens.

No espaço de tempo de duas aulas, com a dinâmica da aula posta, não foi possível avaliar e reconhecer evidentemente a aprendizagem de cada indivíduo, bem como as lacunas que ficaram. Outro elemento provocante foi propriamente a estratégia didática adotada, pois ao realizar a sequência de apresentação conceitual e exemplificação, pode ter sido cansativo aos alunos, bem como, causado a falta de concentração.

Esses pequenos entraves e descontentamentos permitem expressar o quanto a docência está revestida de contingências específicas do trabalho com o ensino (FORTUNATO, 2018b). No entanto, a partir de um exercício reflexivo que possibilite a (des)privatização da prática, é possível recalcular as rotas, escolher outros caminhos, ressignificar saberes e promover a transformação a ação pedagógica.

Informar

Acredito que minha prática docente é pautada a partir da perspectiva sobre o Sociointeracionismo no ensino da Língua Portuguesa (COSTA-HÜBES, 2011), que se concretiza na aprendizagem reflexiva da linguagem e dos recursos linguísticos, a partir dos gêneros textuais presentes em diferentes contextos comunicativos no meio social (BONINI, 2007), e das trocas entre os alunos e o meio em que vivem. Outra perspectiva que embasa as escolhas das estratégias para o ensino linguístico é a concepção da abordagem da gramática reflexiva (TRAVAGLIA, 2020), de modo que o professor possa instigar o aluno a refletir sobre a função e os sentidos que o emprego dos recursos linguísticos gera em diferentes gêneros e situações comunicativas.

Ademais, nessa aula tive o cuidado em estimular a constante interação entre os alunos, de forma que pudessem trocar suas percepções e conhecimentos a respeito dos textos e dos recursos linguísticos presentes. De acordo com Tardif (2014), a docência é uma profissão a qual requer um conjunto de meios, chamados de tecnologias da interação, para atingir seus objetivos, dentre eles a persuasão, a autoridade, a afetividade, a coerção (ou convencimento) dos alunos em relação à temática apresentada. Essa interação é um elemento importante para possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem.

Confrontar

A postura adotada enquanto professora de Língua Portuguesa frente às estratégias e às concepções de ensino para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, tem como base diferentes tempos e espaços formativos, como minha formação inicial, minhas vivências como aluna na Educação Básica, bem como as práticas de formação continuada como cursos rápidos, formação interna nas instituições escolares em que lecionei, e no mestrado acadêmico em Educação que realizei entre os anos de 2018 a 2020.

Os conhecimentos constituídos na formação inicial dão base as minhas concepções de ensino, às estratégias didáticas e ao conhecimento específico da área da Língua Portuguesa. Acrescento que em alguns momentos durante minha aula ou em seu planejamento, recorro às lembranças da minha passagem pela Educação Básica enquanto aluna. Isso ajuda a pensar em meus alunos, como posso fazer o melhor para eles, para que tenham boas experiências em minha aula.

Já as diferentes experiências vivenciadas como professora em sala de aula (oito anos!), possibilitaram confirmar que essa estratégia de ensino poderia acolher e envolver os alunos. Acredito que essa experiência também me auxilia com as estratégias para a gestão de sala de aula, bem como, desenvolveu meu “tato” de observação dos alunos enquanto seu envolvimento e aprendizagem na aula.

Durante meu exercício profissional, o conhecimento da experiência e os processos formativos, possibilitaram defender em minha prática que o processo de ensino e aprendizagem requer a centralidade nas interações entre os sujeitos, e que a interação professor e aluno é condição elementar nesse processo.

Reconstruir

Algumas questões geraram incômodo, como a imprecisão da aprendizagem, a observação do silêncio de alguns alunos, e o possível cansaço no final da aula. Sinto que o número de aulas disponibilizado ao componente de Língua Portuguesa Literatura e Comunicação Profissional vem, cada vez mais, diminuindo, o que faz com que os professores tenham que desenvolver o currículo e todas as demandas em um tempo cada vez menor. Como

consequência, os diferentes tempos de aprendizagens dentro de uma sala heterogênea nem sempre são respeitados.

Por outro lado, acredito que seria possível dividir os estudos desenvolvidos em sala de aula, disponibilizando uma parte para tarefas de casa, isso ajudaria no rendimento da aula, bem como, poderia diminuir as dificuldades dos alunos. Uma opção para envolver um grupo maior de alunos, principalmente aqueles que não participaram, seria o desenvolvimento da estratégia de grupos produtivos, constituídos por alunos com diferentes níveis de dificuldades, o que poderia proporcionar a integração, a troca e possibilidade de aproximação das aprendizagens.

Discussão dos dados construídos

O exercício da Análise da Prática é um corpo de análise gerador de inúmeras reflexões. Nesse estudo especificamente, vamos delimitar a análise dos resultados nos eixos: quais saberes podemos depreender da análise realizada? O que podemos inferir sobre a constituição profissional da professora?

Inicialmente, Análise da Prática apresentada permitiu inferir que a formação inicial e continuada, a experiência docente, a relação com os alunos e questões institucionais como a organização curricular são elementos influenciadores na percepção docente sobre sua prática, na construção dos saberes e constituição profissional docente.

O espaço escolar e a forma como é organizado constitui uma importante influência na construção da ação docente, desde as relações interpessoais, as regras organizacionais, a disponibilidade do espaço e recursos materiais, até sua estrutura curricular interferem diretamente nas escolhas pedagógicas. Dissociar tal questão nos processos investigativos sobre o trabalho docente, resultaria em um estudo vazio, incoerente, postura que Tardif (2001) apresentou como uma abstração:

O perigo que ameaça a pesquisa pedagógica e, de maneira mais ampla, toda a pesquisa na área da educação, é o da abstração: essas pesquisas se baseiam com demasiada frequência em abstrações, sem levar em consideração coisas tão simples, mas tão fundamentais, quanto o tempo de trabalho, o número de alunos, a matéria a ser dada e sua natureza, os recursos disponíveis, os condicionantes presentes, as relações com os pares e com os professores especialistas, o saberes dos agentes, o controle da administração escolar, etc. No fundo, o que a pesquisa esquece ou negligência com frequência é que a escola, da mesma forma que a indústria,

os bancos, o sistema hospitalar ou um serviço público qualquer, repousa, em última análise, sobre o trabalho realizado por diversas categorias de agentes. [...] É, portanto, imperativo que o estudo da pedagogia seja sempre situado no contexto mais amplo da análise do trabalho dos professores. Omitir esse imperativo seria como falar de medicina, hoje, abstraindo o sistema de saúde, a indústria farmacêutica, as organizações de pesquisa subvencionada e as corporações médicas (p. 18).

Ademais, o professor quando pensa sua prática toma consciência de que “age em função de ideias, de motivos, de projetos, de objetivos, em suma, de intenções ou de razões das quais ele está consciente” (TARDIF, 2014, p. 208). Assim como outros profissionais, é capaz de dizer o que faz e as motivações de sua prática, visto ter uma consciência profissional docente, constituída a partir da racionalização e das intenções.

Desse modo, o tópico informar, presente no roteiro da análise, constitui uma ação bastante importante, em que a professora foi capaz de apresentar os princípios que fundamentaram suas ações, levando-a refletir que sua prática está baseada em saberes profissionais especializados. Ao explicar sobre sua ação, a professora apontou que a construiu a partir de seus conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, bem como, sobre os conhecimentos específicos da área do conhecimento. Portanto, foi possível reconhecer a mobilização do Conhecimento do Conteúdo e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (SHULMAN, 1987), Saber Disciplinar propostos por Gauthier (1998) e Tardif (2014) e o Saber do Conhecimento (PIMENTA, 1996).

Em sequência, no tópico confrontar, a professora explicitou que as concepções e estratégias empregadas no decorrer de sua aula, são partes de conhecimentos desenvolvidos na formação inicial e continuada, das vivências enquanto aluna da Educação Básica e da experiência profissional. Esses apontamentos permitiram reconhecer que os saberes mobilizados no trabalho dos professores são temporais e heterogêneos (TARDIF, 2014). Constituídos em diferentes tempos da história de vida, desde as vivências realizadas antes mesmo da formação inicial, até o exercício profissional. São construídos e ressignificados na relação com o tempo, portanto, são temporais, plurais, partem do âmbito pessoal e profissional, o que também foi elucidado por Iza et al. (2014):

Sendo assim, os saberes se constituem como algo plural que foi construído no âmbito sociocultural da profissão, podendo apresentar modificações com o passar do tempo, incluindo informações, crenças, habilidades e aptidões relacionadas a uma determinada profissão. Dessa forma, a identidade que cada professor constrói baseia-se em um equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais construídos ao longo da história de vida (p. 273-274).

Ao decorrer das suas exposições e explicações, outro elemento ficou em evidência, uma vez que constantemente reproduziu observações demonstrando a preocupação e o foco central em seus alunos, tais como: “oportunizar comentários, discussões e esclarecimentos de dúvidas, observei que os alunos se divertiam com as situações”, “conversavam comigo de forma bastante segura e se sentiam bem para colocar dúvidas”, “Reconheci que estavam felizes naquele momento” “Ademais, nessa aula tive o cuidado em estimular a constante interação entre os alunos” e “A maioria da turma demonstrou compreensão das figuras trabalhadas”.

Nesse sentido, podemos ressaltar o reconhecimento por parte da professora de sua prática enquanto um trabalho realizado com a centralidade no outro, nas interações entre professor e seus alunos, o que também permite relacionar o caráter interativo do trabalho docente, conforme pontuado por Tardif (2001):

O ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado em interações entre pessoas. Em suma, se o ensino é mesmo uma atividade instrumental, trata-se de uma atividade que se manifesta concretamente no âmbito de interações humanas e traz consigo, inevitavelmente, a marca das relações humanas que a constituem (p. 20).

O movimento da (des)privatização da prática abre espaços para pensar sobre a realidade do trabalho que acontece em sala de aula, contribuindo para os processos de formação inicial e continuada, ao passo que é capaz de construir, repensar e renovar a base de conhecimento profissional docente, na perspectiva daqueles que a constituem, ou seja, os professores. Lüdke (2016) destacou a importância da crescente expressão de trabalhos de pesquisa realizados pelos professores do ensino fundamental e médio. No entanto, registrou que essa produção de conhecimento tem conquistado maior visibilidade quando esses profissionais estão inseridos nos programas de pós-graduação e em grupos vinculados à universidade, considerados centros

de pesquisa. Frente a esse contexto, questionamos por que a escola não ocupa o lugar de pesquisa e produção de conhecimento docente?

No relato em questão, a relação entre a professora e seus alunos surge como elemento estruturante do pensamento docente, o que necessita ser compartilhado e refletido dentro dos grupos dos professores em seus espaços formativos. Assim, os dispositivos como a Análise da Prática podem proporcionar ferramentas para esses movimentos, bem como fazer da escola um espaço de construção do conhecimento sobre, na e para a prática docente, em comunhão com a universidade.

O último tópico do relato, denominado reconstruir, permitiu à professora repensar sobre alternativas para a reconstrução e de possíveis alterações em sua prática, a partir de lacunas que pode reconhecer. Ao identificar a própria prática como uma ação profissional, estruturada pela mobilização de conhecimentos e saberes especializados, aos poucos a professora passou a se compreender como sujeito do conhecimento, autônoma e autora, capaz de produzir, avaliar, refletir sobre sua prática e recalcular suas rotas pedagógicas.

Dispositivos como a Análise da Prática caminham em encontro com o desenvolvimento de profissionais que atuam dentro de uma racionalidade crítica (DINIZ-PEREIRA, 2014), a qual compreendem a prática como um objeto criativo, de problematização, a partir de um processo contínuo, cíclico de análise, de reflexão e reelaboração, para o levantamento e resolução de conflitos e ressignificação de conhecimentos, saberes e práticas.

Considerações finais

A construção de uma base de conhecimentos constitui elemento fundamental para o reconhecimento dos professores como profissionais. Ao mesmo tempo, possibilita construir um processo de formação fundamentado nos saberes que os futuros professores mobilizarão para atuar nos ambientes escolares.

Relacionamos a Análise da Prática como um importante dispositivo para a formação profissional, de modo que possibilitou o reconhecimento de uma prática constituída de saberes especializados, produzidos e ressignificados na relação com o trabalho docente. Na Análise da Prática apresentada, foi possível constatar saberes específicos aos professores relacionados ao conhecimento do componente curricular, da organização curricular, da gestão da sala de aula e

da didática, sendo saberes desenvolvidos em relação com os processos formativos, com as experiências pessoais e profissionais em diferentes tempos e espaços na trajetória da professora.

Ao revelar a prática e os saberes mobilizados, realizamos o movimento de (des)privatização da prática, de forma que compartilhamos a experiência produzida a partir da realidade do trabalho docente. Essa experiência, quando compartilhada e reconhecida pelo grupo profissional, pode ser transformada em saberes da ação pedagógica. Desse modo, também propicia o fortalecimento de uma base de conhecimento de autoria dos professores. Pois quem pode falar dos saberes mobilizados no trabalho com o ensino, senão os próprios professores? Essa autoria permite reconhecer os professores como sujeitos do conhecimento, responsáveis pela produção e regulação dos saberes profissionais.

Contribuir para o fortalecimento de práticas reflexivas nos espaços escolares, expressa o reconhecimento de que os professores têm um importante papel de liderança nas tomadas de decisões sobre sua própria prática e os rumos da Educação, assim como, são capazes de construir para a construção de uma base de conhecimento acerca do trabalho docente, a partir de sua expertise profissional. Para tanto, dispositivos que proporcionem esses movimentos reflexivos pelos professores precisam estar presentes nos processos de formação inicial e continuada, a fim de promover a introdução e a consolidação de uma cultura docente reflexiva.

Referências

ANDRÉ; M. E. D. A.; PASSOS, L. F. Para além do fracasso escolar: uma redefinição das práticas avaliativas. In AQUINO, J. G. **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

AZEREDO, J. L; PIZZOLLO, M. C. C.; BITENCOURT, R. L. A formação continuada de professores: um espaço para autoria?. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 3, n. 3, p. 148-166, jul./set. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições, v. 70, p. 225, 1977.

BONINI, A. A relação entre a prática social e gênero textual: questão de pesquisa e ensino. **Veredas-Revista de Estudos Linguísticos**, v. 11, n. 2, p. 58-77, fev. 2007.

BORGES, M. L. Saber experiencial e conhecimento profissional docente: implicações epistemológicas e formativas. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 1, n. 3, p. 147-162, 2016.

BOSSLE, F; NETO, V. M. No “olho do furacão”: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 31, n. 1, p. 131-146, set. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde (CNS). Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1, p. 44.

COCHRAN-SMITH, M. A Tale of Two Teachers: Learning to Teach Over Time. **Kappa Delta Pi Record**, v. 48, p. 108–122, aug. 2012.

COSTA-HÜBES, T. C. Por uma concepção sociointeracionista da linguagem: orientações para o ensino da língua portuguesa. **Línguas & Letras**, v. 1, n. 1, agosto. 2011.

DALTRO, M. R; DE FARIA, A. A. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 19, n. 1, abril. 2019.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas Em Diálogo: Revista De Educação E Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014.

ELLIS, Carolyn; BOCHNER, Arthur. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: researcher as subject. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (editors). **Handbook of Qualitative Research**. Sage Publications: Califórnia, USA, 2000.

FORTUNATO, I. O relato de experiência como método de pesquisa educacional in FORTUNATO, I.; SHIGUNOV NETO, A. **Método(s) de pesquisa em educação**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018a.

FORTUNATO, I. A didática na formação inicial de professores: relato de experiência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. 1, p. 269- 276, jan./mar., 2018b.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

IZA, D. F. V.; BENITES, L. C.; SANCHES NETO, L.; CYRINO, M.; ANANIAS, E. V.; ARNOSTI, R. P.; SOUZA NETO, S. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

LANFRANCO, Á. C. P. M.; FORTUNATO, I. Formação de professores e o relato de experiência como método de pesquisa: levantamento de teses e dissertações 2012- 2020. **Revista Educação em Páginas**, v. 1, p. e11112, 2022.

LÜDKE, M. **O professor e a pesquisa**. Papirus Editora, 2016.

MAZZOTTI, A.J.A.; GEWANDSNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Ed. Pioneira, 1998.

OLIVEIRA, V. M. F. Dispositivo grupal e formação docente. **Educere et Educare**, v. 6, n. 11, abril. 2011.

ORTIZ, H. M. **O professor reflexivo: (re)construindo o “ser” professor**. Rio Claro, SP: Escola de Educadores, 2005.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, jan. 1996.

RUFINO, L. G. B; BENITES, L. C; DE SOUZA NETO, S. Análise das práticas e o processo de formação de professores de educação física: implicações para a fundamentação da epistemologia da prática profissional. **Movimento**, v. 23, n. 1, mar. 2017.

SCHON, D. A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. Basic Books, USA, 1983.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 4, fev. 1986.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. In AQUINO, J. G. **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

TARDIF, M. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. **TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional**, v. 12, p. 15-47, jan./jun. 2001.

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

TRAVAGLIA, L. C. A sistematização do ensino de gramática em atividades de gramática reflexiva e outras. **Discutindo a prática docente em língua portuguesa**. São Paulo: IP-PUC/SP, p. 59-70, 2000.

WITTORSKI, R. A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. **Cadernos de Pesquisa**, v.44, n. 154, p. 894-911, out./dez. 2014.