

Canoas, Edição especial, comemorativo aos 10 anos do Doutorado em Educação, 2024

 <http://dx.doi.org/10.18316/recc.espi1.12253>

Contribuições do curso normal em nível médio da rede pública para a constituição da profissão docente

Public high school teacher training program to the formation of the teaching profession

Márcia Regina da Silva¹

Resumo: O artigo tem como objetivo discutir a importância dos saberes da experiência para a constituição da profissão docente e, conseqüentemente, para um ensino que resulte em aprendizagem significativa, a partir do entendimento de docentes que atuam no Curso Normal em uma escola pública do Sul do Brasil. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e descritiva, que apresenta os resultados de uma tese de doutorado, a qual, em um estudo de caso e por meio de observações e grupo focal, ouviu docentes de uma escola pública do Curso Normal em Nível Médio sobre os elementos indispensáveis para um curso de formação inicial que valoriza o saber da experiência para uma cultura de profissionalização. A hermenêutica interpretativa norteou a análise realizada nesta pesquisa. Os resultados mostram que a constituição dos saberes da experiência se forja a partir da combinação entre os campos empírico e teórico, fundamental para a constituição da profissão docente e, conseqüentemente, para que a docência possa provocar uma aprendizagem significativa. Essa relação se efetiva a partir da possibilidade de compartilhamento de conhecimentos, crescimento conjunto e amadurecimento profissional, o que contribui para a construção de uma formação crítica, que se baseia na busca constante pelo crescimento e pela própria profissionalização. Nessa perspectiva, ensinar e aprender serão sempre propostas desafiadoras, que impactarão no desenvolvimento humano de todos aqueles que fazem parte do processo educativo.

Palavras-chave: constituição da docência; articulação entre teoria e prática; desafios do ensino; práticas pedagógicas.

Abstract: The article aims to discuss the importance of experiential knowledge in shaping the teaching profession and, consequently, in fostering meaningful learning, based on the perspectives of teachers working in a Teacher Training Program at a public school in southern Brazil. It is a qualitative, descriptive research study that presents the findings of a doctoral thesis. Through a case study involving observations and a focus group, the study gathered insights from teachers at a public high school-level teacher training program about the essential elements for an initial training course that values experiential knowledge and promotes a culture of professionalization. The research analysis was guided by interpretative hermeneutics. The results show that the formation of experiential knowledge is forged through a combination of empirical and theoretical fields, which is crucial for the establishment of the teaching profession and for enabling teaching to foster meaningful learning. This relationship is realized through the sharing of knowledge, collective growth, and professional development, contributing to the construction of critical training that emphasizes continuous growth and professionalization. In this perspective, teaching and learning are always challenging endeavors that impact the human development of everyone involved in the educational process.

¹ Doutora em Educação pela Universidade La Salle Canoas/RS. Professora da Rede Municipal de Ensino de Esteio/RS. E-mail: marcia.201910285@unilasalle.edu.br

Keywords: teaching formation; integration between theory and practice; teaching challenges; pedagogical practices

INTRODUÇÃO

A origem da Escola Normal remonta a 1874, quando ocorreu a fundação da Escola Normal na capital da província de São Paulo. Esta funcionava no turno da noite e, ainda que se pense que era uma escola somente para moças, não fazia distinção quanto ao gênero ou nacionalidade, mas havia separação nas acomodações da sala, conforme o gênero. Exigia conhecimentos básicos por parte dos candidatos, idade mínima de 14 anos (Uekane, 2008).

Neste sentido, a Escola Normal foi se constituindo aos poucos como um espaço específico na formação de professores. Uekane (2016) defende que é importante compreender como a Escola Normal se moveu a partir de 1880, iniciando o movimento formativo de docentes primários. A data de criação desta escola na capital da província de São Paulo é relevante caso se direcione para um processo maior que estava se expandindo desde a década de 1870, com o fluxo de ideias e saberes inovadores. Nessa etapa, observava-se oportunidade para mudanças, que não poderiam ser efetivadas internamente nas instituições monárquicas, sendo que a declaração republicana poderia conquistar força.

Atualmente, os meios de comunicação nos educam e nos aculturam (De Masi, 2000). Dessa forma, o conhecimento da experiência desempenha um papel decisivo no sentido de, a partir das vivências cotidianas, empreender um trabalho pedagógico repleto de significado, conduzindo a aprendizagens significativas (Freire, 1979; Pereira, 2018). Freitas (2010) considera que os saberes da experiência e o próprio ensino estão em constante diálogo, uma vez que a sala de aula possui um acervo de conhecimentos para compartilhar, discutir e considerar. Os saberes da experiência e a constituição docente são aspectos que se interligam no cotidiano profissional, pois redimensionam a construção docente como um todo, sendo que a cada novo saber, novas possibilidades de ser professor se configuram, considerando essa dinâmica.

Dito isso, o presente artigo tem como objetivo discutir a importância dos saberes da experiência para a constituição da profissão docente e, conseqüentemente, para um ensino que resulte em aprendizagem significativa, a partir do entendimento de docentes que atuam no Curso Normal em uma escola pública do Sul do Brasil. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e descritiva, que apresenta os resultados de uma tese de doutorado, a qual, em um estudo de caso e por meio de observações e grupo focal, ouviu docentes de uma escola pública do Curso Normal em Nível Médio sobre os elementos indispensáveis para um curso de formação inicial que valoriza o saber da experiência para uma cultura de profissionalização. A hermenêutica interpretativa norteou a análise realizada nesta pesquisa.

Com relação à arquitetura do artigo, após a presente introdução seguimos a reflexão a partir da fundamentação teórica acerca da constituição da escola e da formação docente no Brasil. A seguir apresentamos a metodologia utilizada, os resultados obtidos e a discussão acerca dos saberes da experiência e a constituição docente. Por fim, as considerações finais, e as referências que embasaram o estudo.

A CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA E DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Neste tópico observa-se a respeito do caminho percorrido no Brasil, desde a instituição da escola até a profissão docente, refletindo diversos aspectos que fizeram parte deste processo. Magalhães (2004) explicita que a história da escola não se caracteriza pela história do melhor dos mundos, não sendo também uma instituição estável no tempo e no espaço. Seu desenvolvimento perpassa aspectos morfológicos, funcionais, organizacionais, curriculares, pedagógicos e vivenciais, numa intensa rede de relações que envolvem relações intra e extramuros, evoluindo por sua inserção nas combinações históricas locais.

De Masi (2000) ressalta que a criação da escola é importantíssima. Lê-se a trajetória da humanidade como uma história de aculturação progressiva: inicia com o animal que socorre os filhotes, segue com o ser humano que educa os filhos até a adolescência, logo depois com a criação da escola que alarga esse período, para, enfim, chegarmos à atualidade, onde os meios de comunicação em massa nos “educam” e nos “aculturam”, considerando o momento do nascimento até a morte. Na história das instituições escolares e das práticas educativas existe uma divergência no escopo da cultura escolar, mesmo com o reconhecimento da integração institucional, a partir de saberes e do saber-fazer, além da ampliação à realidade sistêmica; entretanto, somente uma hermenêutica de caráter complexo, crítico, aberto, a partir de critérios, atributos e quadros temporais possibilita a integração entre apropriações subjetivas, construindo identidades, valorizando contextos geográficos, sociais e culturais (Magalhães, 2004).

Silva e Catani (2019) pontuam que o ensino dos professores para atuar no Magistério é o objetivo principal do Estado no que diz respeito a formação de professores, desde 1827, período da primeira lei de ensino brasileira que buscava estabelecer organização para dar estrutura e expansão às escolas. Tal movimento foi observado neste período em outros países, caracterizando a instrução secular, obrigatória, leiga e direcionada a todas as crianças. Segundo a Lei de 15 de outubro de 1827, em seu artigo 6º (Brasil, 1827), caberia aos professores o ensino da leitura, escrita, quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, noções de geometria prática, gramática de língua nacional e princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica apostólica romana, destinados à compreensão dos meninos. A preferência nas leituras era a Constituição do Império e a História do Brasil.

A primeira Escola Normal no Rio Grande do Sul era semelhante a um “orfanato avançado”, e, ainda, um lugar de preparação para a colocação útil e autônoma de moças no meio social, onde a feminização, assistencialismo e inserção na sociedade se vinculavam. Por um espaço temporal esta escola foi um local acolhedor com relação à pobreza e à orfandade. Pode-se afirmar que, em intenção, a Escola Normal iniciou masculina, transformando-se logo em mista para, em seguida, apresentar-se como predominantemente feminina. Esse processo de feminização está associado à característica de escola intelectualmente pouco rigorosa a partir da legislação e, em seu início, com uma instituição pública, entretanto não gratuita. A ideia de saber por meio da ampliação, aprofundamento e diferenciação de disciplinas, era meticulosamente ponderada para as mulheres, especialmente no início da inserção da escola Normal, uma vez que também os pronunciamentos dos governantes e do diretor da escola, cooperavam para a concepção de “natural debilidade das mulheres” (Werle, 2005). Observa-se que foram necessários trinta anos para a criação da escola Normal no Rio Grande do Sul e que esta passou por diversas transformações com relação aos objetivos e ao público que a frequentou.

No Brasil, um aparente desacordo estendeu as discussões para o século XIX e assumiu aspectos variados que interrogavam inclusive a importância da existência das instituições e dos cursos específicos para a formação docente (Silva; Catani, 2019). Deste modo, houve uma postura de desvalia com relação à especificidade que o processo formativo para professores demanda. Com relação às Conferências Pedagógicas (década de 1870), existiam três características em destaque para a compreensão da sua dinâmica: conhecer, dominar e utilizar. Conhecer a atuação e visões do grupo docente; dominar através do que se concebia como base nas normas, sobretudo o controle das discordâncias e o seguimento nas limitações que o governo defende como “necessárias e profícuas”, e manipulando o grupo de professores para a ampliação do que era ambicionado por aqueles que estavam em pontos centrais e estratégicos do aparelho escolar. Neste sentido, a própria prática de cumprimentar os docentes por seus trabalhos pode ser interpretada como ferramenta auxiliar de conciliação ao modelo de instrução adulterado pelos dirigentes da inspetoria e por parcela da corporação (Gondra, 2018). Desta forma, as Conferências serviram para o governo conhecer, controlar e manipular o grupo de docentes para agirem conforme seus interesses.

Analisar a profissão docente brasileira, desde o século XIX até a contemporaneidade, oportuniza pertinentes reflexões quanto ao lugar que o professor ocupou e ocupa neste contexto. Este lugar é marcado por avanços, retrocessos, mudanças, exigências, interpretações que tanto contribuíram em distintos momentos para valorizar como para desvalorizar a docência e seu percurso histórico. Por muito tempo a exigência maior na docência era aquela relacionada aos aspectos morais, passando pela submissão. Em seguida, a experiência dos professores mais antigos era repassada aos mais novos. Adiante, os docentes começaram a refletir e a se manifestar, justificando as questões precárias que envolviam a profissão. Depois disso, a docência passou do modelo artesanal para o profissional, em que a exigência de qualificação se faz presente de modo crescente. E o percurso docente seguiu com o aumento das atribuições, a valorização da experiência, o escasso tempo para momentos de lazer e a amplitude da dimensão que contempla o ser professor, ou seja, não mais um mero fornecedor de conhecimentos, mas o profissional com uma concepção multifuncional em sua atuação cotidiana, articulando teoria e prática, atento às distintas situações do contexto de sala de aula, como um mediador de diálogos, de conflitos, de aprendizagens, contribuindo na formação individual e coletiva de seus discentes. No próximo tópico, refletiremos a respeito do papel dos saberes da experiência para a constituição docente.

O PAPEL DOS SABERES DA EXPERIÊNCIA PARA A CONSTITUIÇÃO DOCENTE

No que diz respeito à profissão docente no contexto histórico brasileiro, a partir das concepções constituintes dos saberes da experiência e da docência, Burnier *et al.* (2007, p. 347) argumentam que há diversas expectativas focando na docência. A configuração construída pelo professor, a partir de si mesmo e diante da sociedade, efetiva o processo constitutivo de sua identidade acerca da profissão. Pode-se refletir a atuação docente como uma atividade que transforma a identidade profissional, na medida em que há interação com seu universo, ou seja, alunos, famílias, colegas, sociedade como um todo. As experiências construídas tanto no âmbito individual quanto no coletivo possibilitam mudanças pertinentes acerca de sua identidade na docência, ao longo da trajetória, que promovem novas e distintas concepções acerca da prática e de seus desdobramentos.

Para Dewey (2005), o lugar e a prática docente do professor necessitam ser interpretados a partir da mesma base. O professor não está na escola para exigir determinadas ideias ou para produzir certos hábitos, mas está lá como integrante da comunidade para definir as influências que devem afetar a criança, e para acompanhá-la a responder adequadamente a essas influências. Neste sentido, sua presença perpassa muito a observação, a intervenção pedagógica, conforme as demandas da criança, do adolescente ou do adulto pelo qual interage, considerando sua história de vida, suas vivências, suas posturas no cotidiano escolar.

Tardif e Lessard (2008) assinalam que na docência a relação com o outro é de grande complexidade, pois acontece entre uma pessoa adulta e crianças ou jovens, o que resulta em adversidades, sobretudo no propósito relacionado às responsabilidades dos integrantes desta relação educativa, assim como no nível de suas condições cognitivas, pois, inicialmente, o professor sabe os itens que precisa ensinar aos alunos. Na relação com o outro, entende-se que o professor enxerga seus alunos, diretamente, sob responsabilidade dele, sendo tal compromisso situado no âmago de sua tarefa, e cada profissional precisa atribuir-lhe sentido. A docência não concebe uma relação com o aluno sem efetivas transformações no decorrer do processo, que consolidam o trabalho, o investimento e as intervenções realizadas neste movimento de ensinar e de aprender.

Fontana (2010) afirma que nos tornamos professor e professora tanto pela adequação e repetição de opiniões já consolidadas no social e registradas no saber dominante da escola (permanência), quanto pela construção de modos de entendimento da docência, concebidos de nossa vivência pessoal com o ensino, na convivência com nossos alunos, e do movimento de organização política, com nossos pares, em mobilizações de reivindicação (mudança). Ou seja,

o docente necessita de um equilíbrio acerca de tudo que já foi construído na profissão, mesclando com o exercício de vislumbrar perspectivas, a partir daquilo que ele vivencia em sua experiência prática e singular. Pereira (2018) aponta que Freire concebe o saber de experiência feito como algo valoroso, que nasce das vivências do cotidiano. Tal valorização antecede seu avanço no âmbito mais sistemático e, ainda, científico. A partir do saber da experiência abrem-se novas perspectivas de construir o conhecimento, visto que as vivências experienciadas no dia a dia são consideradas, refletidas e valorizadas.

Nas reflexões de Freitas (2010), o conceito saber de experiência feito, para Freire, compreende a respeito das relações que envolvem saber e ignorância. Destaca ainda que este saber transpassa a leitura de mundo dos alunos, e necessita ser considerado ponto de partida na interação educador e educando. Pondera que não quer dizer ficar à volta desse saber, mas, sim, ultrapassá-lo. Refletindo ainda diante do saber da experiência feito, Freitas (2010, p. 366) defende que: “[...] saber escutar é uma atitude de respeito aos saberes de experiência feito dos educandos”. Neste sentido, a escuta é uma atitude necessária na relação entre educador e educandos, que instiga o grupo a contribuir com naturalidade e também com coerência de pensamento, a partir das discussões que perpassam as aulas, enriquecendo os diálogos, que contribuirão para a aprendizagem de todos.

Freire (1996) observa também que a experiência, a utopia, o diálogo e a esperança são elementos embaixadores, que pode ser entendido como um horizonte de leitura e inserção concreta no mundo. Nessa perspectiva, a experiência perpassa as vivências cotidianas que necessitam da ação e interpretação do sujeito, a partir de sua história que se transforma à medida que experiencia novas situações. Ao ter a possibilidade de relatar acerca de suas vivências individuais, o sujeito reflete e ressignifica sua experiência, além de propiciar distintas interpretações aos outros que o escutam. Os ouvintes podem se aproximar ou se distanciar da experiência apresentada, mas certamente farão relações, considerando as suas vivências, sentindo-se inseridos em um mundo concreto, ou seja, com o sentimento de pertencimento e de atuação neste contexto amplo, que remete a convivência enquanto sujeito social.

Complementando, Freire (1996) ressalta que ensinar e aprender necessitam de um esforço crítico do professor de atentar quanto à compreensão de algo e ao mesmo tempo com o envolvimento crítico do aluno de ir se constituindo como sujeito em aprendizagem, no processo que o professor ou professora deve provocar. Este movimento não pode ser confundido com transferência de conteúdo e remete à dificuldade, mas ao mesmo tempo à beleza, que constituiu a complexidade da docência e da discência. Desse modo, pensar a docência é pensar a ação que transforma o homem em sua interação histórica enquanto humanidade, tendo o seu pertinente papel para a construção histórica da humanidade, pois a formação humana exige práxis, ou seja, ação, reflexão e transformação diante dos assuntos, da realidade que se apresenta em determinado momento, com a intenção de transformar pessoas na condição individual, assim como na coletiva.

Tardif e Raymond (2000) defendem que os saberes dos professores são temporais, pois são aplicados e se desenvolvem no contexto de uma carreira, isto é, ao longo de um processo de tempo, no decorrer da vida profissional, que perpassa longa duração no qual intervêm proporções identitárias, de socialização profissional, e também fases e mudanças. A carreira é também um percurso de socialização, isto é, um movimento de marcação e de incorporação dos sujeitos às práticas e às rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Tais equipes exigem que todos se adequem a essas práticas e rotinas, e não o contrário. Do ponto de vista profissional e da carreira, saber como interagir numa escola é tão necessário quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inclusão em uma carreira e o seu desenrolar exigem que os professores incorporem ainda saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras. Dessa forma, o professor, inúmeras vezes, precisa equilibrar seus conhecimentos, suas concepções, suas posturas com as imposições da instituição em que atua, buscando estratégias para que não se sinta desvalorizado com relação à sua identidade docente e, ao mesmo tempo, persista em sua atuação, acreditando em seu potencial e em suas

práticas pedagógicas. Este exercício é algo que acontece diariamente e exige discernimento do profissional, no sentido de contribuir para o espaço educativo ao qual pertence, sem desconsiderar seus conhecimentos, suas concepções, suas perspectivas com relação ao seu fazer docente.

A constituição de uma carreira encontra-se no ponto de encontro entre a ação dos indivíduos e as normas e papéis que decorrem da institucionalização das ocupações, papéis esses que devem ser assimilados para que possam fazer parte dessas ocupações. A carreira, portanto, é resultado das transações contínuas entre as interações dos sujeitos e as ocupações; essas transações são frequentes, ou seja, elas transformam a trajetória dos indivíduos, bem como as ocupações que eles exercem (Tardif; Raymond, 2000). Percebe-se que a carreira docente envolve os saberes do professor e também suas interações na instituição onde atua, sendo que, em alguns momentos, isso pode interferir em ambos os lados, considerando a dinâmica da profissão e do contexto educativo. Trata-se de um exercício desafiador enquanto carreira, pois há muita diversidade de pessoas, sejam elas colegas, alunos, comunidade escolar na interação educativa, sendo que em alguns momentos poderão ocorrer distanciamentos e/ou aproximações que prejudicarão ou contribuirão para tal construção coletiva.

Fossatti (2013) defende o conceito da logoformação como uma formação produtora de sentido na vida da pessoa. Esta se manifesta, em particular, nos valores da criatividade, das vivências e das atitudes. Sua contribuição encontra-se em aniquilar a visão de formação para algo geral e integral, efetivado ao longo da vida, para acima da educação formal, em todas as proporções e situações. Anteriormente à formação profissional do educador ou educando, se está formando a pessoa do educador ou educando. Desta forma, estes vêm sempre relacionados com o seu ser pessoa. Considerando o conceito de logoformação, no contexto dos saberes da experiência e da constituição docente, tanto o educador quanto o educando terão relevância nesta interação dinâmica, que se efetiva no espaço educativo, no sentido de valorizar a criatividade, as vivências e as atitudes, que compartilhadas, promovem novas e distintas aprendizagens.

Figura 1. Docência



METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e descritiva (Fonseca, 2021), que apresenta os resultados de uma tese de doutorado, a qual, em um estudo de caso e por meio de observações e grupo focal, ouviu docentes de uma escola pública do Curso Normal em Nível Médio sobre os elementos indispensáveis para um curso de formação inicial que valoriza o saber da experiência para uma cultura de profissionalização. Foram realizadas duas sessões de grupo focal, a primeira de modo presencial e a segunda no formato virtual. Os sujeitos participantes da pesquisa são professores do curso médio Normal, que foram selecionados por meio do critério de maior atuação docente no referido curso. Foram seis profissionais que participaram das sessões de grupo focal, destes apenas um do gênero masculino. A faixa etária deles correspondeu dos 47 aos 60 anos. Quanto ao tempo de atuação docente no curso médio Normal foi entre 12 a 28 anos. A hermenêutica interpretativa norteou a análise realizada nesta pesquisa. Os passos do estudo seguiram as orientações de Gil (2008, p. 133), o qual recomenda que a pesquisa qualitativa siga “uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório”. Assim, seguindo as orientações do autor citado, a pesquisa seguiu as fases mencionadas, as quais descrevemos na sequência.

Na primeira etapa – a de redução dos dados -, a qual ele também denomina de leitura flutuante, é aquela em que se seleciona o material por meio de uma primeira leitura. A segunda etapa, a qual Gil (2008) denomina como categorização dos dados, é aquela em que o pesquisador fará uma leitura mais profunda, de maneira a contrastar as categorias previamente definidas com o referencial teórico. Esta etapa é descrita também por Bardin (2008) como exploração do material, quando não nos limitamos à tese produzida, buscando também outros materiais, como livros e artigos que pudessem ampliar nosso olhar sobre a temática em questão e os resultados encontrados. A terceira fase – interpretação dos dados – consiste em realizar uma exploração que vai além dos dados. Trata-se, portanto, do momento em que o pesquisador transcende a simples descrição, buscando acrescentar novos questionamentos, os quais poderão servir, inclusive, para estudos futuros. A quarta e última fase é a de elaboração do relatório, ou seja, a redação do presente texto. Nesta parte da pesquisa, não podemos perder de vista, segundo Gil (2008, p. 135), quatro elementos fundamentais, que são “a clareza, a concisão, a precisão e a objetividade”.

No que diz respeito à posição epistêmica desde a qual contemplamos os dados, seguimos a hermenêutica descritiva. Diferente de uma hermenêutica prescritiva, que se concentra em determinar uma forma correta de interpretar textos, a hermenêutica descritiva busca compreender como os significados emergem no processo interpretativo, como os contextos histórico-culturais influenciam essa interpretação e como ocorre o diálogo entre o intérprete e o texto. De acordo com Gadamer (1997), o processo interpretativo está sempre condicionado historicamente, ou seja, nossas interpretações são moldadas pelas tradições e pelo horizonte histórico em que estamos inseridos, gerando novos significados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados alcançados neste estudo refletem acerca das vivências que perpassam o fazer diário do docente, no cotidiano escolar. Tais vivências transformam-se em saberes da experiência, visto que este movimento dinâmico envolve alunos, colegas de profissão e comunidade escolar, no cotidiano educativo em que estão inseridos, a partir de suas interações.

A partir dos dados coletados, ou seja, dos diálogos realizados nos grupos focais, foram abordadas histórias específicas com alguns alunos, que foram surpreendendo-os no decorrer do curso e que na atualidade atuam em diferentes espaços educativos, fazendo a diferença. Também alguns relataram que muitos alunos seguiram na profissão docente por conta da admiração por determinados professores, que os inspiraram.

Com relação à experiência, todos argumentaram em algum momento que esta contribui para o trabalho diário a cada ano, amadurecendo as intervenções pedagógicas, a fim de contribuir com as aprendizagens dos alunos. A avaliação, segundo eles, perpassa atividades individuais e coletivas. Houve destaque a respeito de uma Mostra Pedagógica que ocorre no instituto e que se trata de uma exposição de recursos pedagógicos entre os alunos do curso Normal, que possibilita trocas de experiências e uma competição saudável entre os discentes, os quais se esforçam para expor belos trabalhos, inspirando e motivando uns aos outros.

No que diz respeito aos desafios e perspectivas acerca do curso Normal, a fala foi unânime para que haja uma seleção antes do ingresso neste curso formativo, para que os candidatos tenham uma ideia geral do que irão percorrer, a fim de se identificarem ou não. Foi mencionado ainda que há necessidade de mais comprometimento de muitos alunos com a sua caminhada, tanto na participação em aula, como na confecção de recursos pedagógicos, a fim de concluir o curso com condições de assumir a docência, conscientes de que aprenderão sempre e com autonomia para qualificar sua atuação, quando considerarem pertinente. Outro aspecto pertinente que todos sinalizaram foi a realização de reuniões pedagógicas sistemáticas, a fim de qualificar o trabalho docente, mais uma vez valorizando a troca de experiências e de saberes entre os colegas de profissão.

Observa-se que cada profissional constrói a sua trajetória docente, no entanto esta se entrelaça com a trajetória dos colegas, sejam nas conquistas, bem como nas dificuldades vivenciadas e compartilhadas. Tais aproximações e distanciamentos foram reivindicados pelos professores em vários momentos, ou seja, ao dialogarem perceberam que necessitam de mais momentos específicos, a fim de compartilharem trocas pedagógicas, observando progressos e dificuldades dos alunos, bem como para alinharem as suas práticas.

Os professores, ao participarem dos grupos focais, contribuíram com elementos que consideram indispensáveis para formar professores. São estes: conhecimentos didáticos; matriz curricular centrada nas didáticas (Língua Portuguesa, Matemática e Inclusão); práticas colaborativas e formação crítica. Considera-se estes elementos compartilhados pelos professores realmente indispensáveis e abrangentes, pois dizem respeito a aspectos específicos no processo formativo docente, que transitam desde a base da formação teórica até a atuação prática, caracterizada pela colaboração, criticidade e interação.

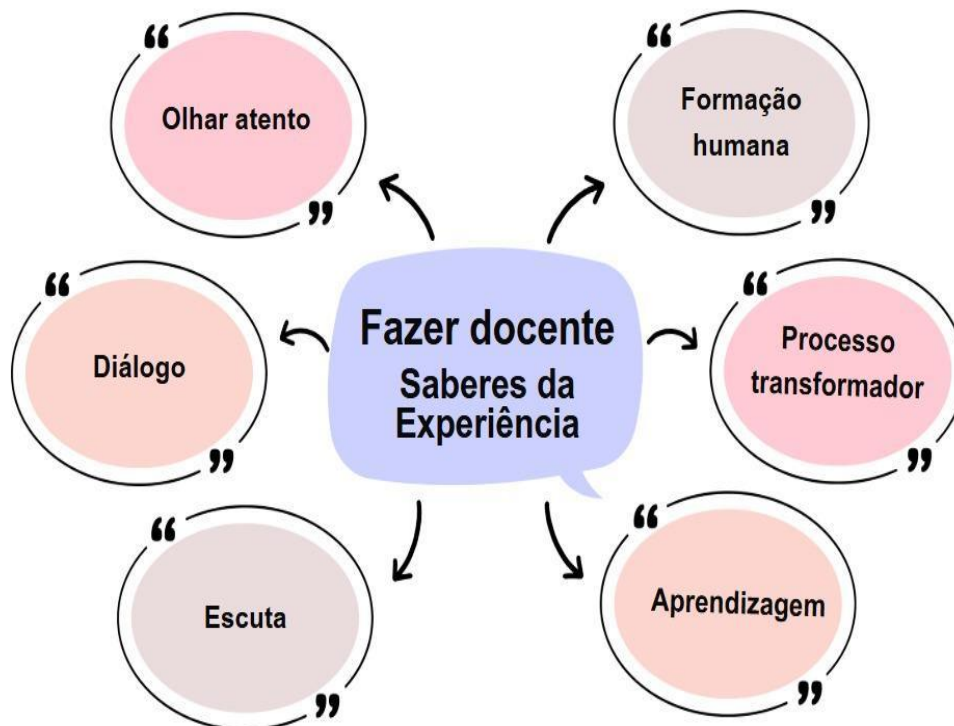
A combinação entre os campos empírico e teórico se efetiva a partir da possibilidade do conhecimento compartilhado, do crescimento conjunto e do amadurecimento profissional, o qual contribui na construção da formação crítica, que está fundamentada na busca constante de crescimento e da própria profissionalização.

Estas interações são saberes que se consolidam e que favorecem novas e infinitas aprendizagens e construções. Já foi mencionado o quanto o lugar ocupado pelo professor está configurado por uma variedade de avanços, retrocessos, mudanças, exigências, interpretações. Tais configurações necessitam ser ressignificadas a fim de contribuírem para a constituição da profissão docente.

Entende-se ser necessário um olhar atento diante da prática, das interações estabelecidas e o quanto elas podem contribuir no âmbito individual e coletivo de todos os envolvidos neste processo. A discussão problematizadora que podemos destacar é de que os saberes da experiência são infinitos no decorrer da profissão docente, assim como a constituição profissional, pois ambos aspectos estão diretamente vinculados à ação, a reflexão e assim seguem se complementando, se confrontando, pois, a interação, a formação humana é, indiscutivelmente, complexa, dinâmica, singular. Esta característica pode promover muitas descobertas, diálogos e aprendizagens significativas, desde que os envolvidos se sintam pertencentes e comprometidos com o grupo pelo qual fazem parte. Que estes sentimentos aconteçam com fluidez, espontaneidade e cooperação, no sentido de que todos possam manifestarem seus conhecimentos, suas dúvidas, suas reflexões e que o resultado disso sejam aprendizagens significativas para cada um em sua singularidade, bem como para o grupo como

um todo. Cabe destacar que o docente necessita ter um olhar atento nas interações, assim como nas intervenções pedagógicas, a fim de que as diversidades de contribuições interativas contemplem o todo de modo igualitário, em um constante processo de equilíbrio.

Figura 2. Fazer docente: saberes da experiência



Fonte: Autoria própria (2024)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A combinação entre os campos empírico e teórico é fundamental para a constituição da profissão docente e, conseqüentemente, para que a aprendizagem possa resultar em uma aprendizagem significativa. Essa relação é efetiva a partir da possibilidade de conhecimento compartilhado, do crescimento conjunto e da maturidade profissional, o que contribui para a construção da formação crítica, que se baseia na busca constante de crescimento e da própria profissionalização. Dessa forma, ensinar e aprender sempre serão propostas desafiadoras, que impactarão o desenvolvimento humano para todos aqueles que fazem parte do processo educativo.

Considerando que cada sujeito possui a sua história, as suas vivências, as suas concepções diante da vida pessoal e da vida profissional, faz-se necessário que os aspectos empíricos e teóricos caminhem para uma docência carregada de significados, em que os conhecimentos sejam compartilhados, a fim de um crescimento conjunto com os demais profissionais que convive, resultando em uma crescente e efetiva maturidade profissional.

Entende-se que os aprendizados anteriores dos envolvidos sejam considerados, dialogados, a fim de valorizar a singularidade de cada um deles. Exercer uma docência que priorize o aprender com mais autonomia, autoria, significado e compromisso possivelmente resultará em persistência quanto aos desafios enfrentados e não simplesmente um sentir-se presença, que cumpre tarefas planejadas. Neste sentido, os saberes da experiência ampliam suas potencialidades a cada vivência entre docentes e também com discentes, que favorecem de forma processual e consistente a constituição docente. Trata-se de um movimento dinâmico, rico em problematizações que enriquecem a caminhada acerca do ensinar e do aprender.

O Curso Normal apresenta em sua estrutura curricular a efetiva valorização dos saberes da experiência para a constituição da profissão docente, promovendo espaços educativos em que os discentes compartilham suas vivências, suas histórias, compreendendo a relevância de seu papel na condição de futuros docentes.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, v. 70, 2008.
- BRASIL. **Lei das Escolas de primeiras letras, de 15 de outubro de 1827**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1827. Disponível em: <https://acesse.one/Hmf4h>. Acesso em: 25 jun. 2022.
- BURNIER, Suzana; CRUZ, Regina M.R.; DURÃES, Marina N.; PAZ, Mônica L.; SILVA, Adriana N.; SILVA, Ivone M.M. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 12, n.35, p. 343-358, 2007.
- DE MASI, Domenico. **O Ócio Criativo**. Entrevista a Maria Serena Palieri; tradução de Léa Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.
- DEWEY, John. Meu Credo Pedagógico. Traduzido para português por Bruna T. Gibson a novembro de 2005. **Jornal**, v. 54, p. 77-80, 1897.
- FOSSATTI, Paulo. **Perfil docente e produção de sentido**. Editora Unilasalle, 2013.
- FONSECA, Thomaz Spartacus Martins; FERRARI, Anderson. A presença de professores homens nos anos iniciais: o cuidado e a feminização em questão. **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 23, n. 2, p. 330-345, 2021.
- FONTANA, Roseli Cação. **Como nos tornamos professoras?**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Educação e Comunicação).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Saber de experiência feito. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. amp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONDRA, José G. **A emergência da escola**. Cortez editora, 2018.
- MAGALHÃES, Justino. **Tecendo nexos. História das instituições educativas**. Editora Universitária São Francisco/EDUSF, 2004.
- NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.
- PEREIRA, Thiago Ingrassia. **A atualidade do pensamento pedagógico de Paulo Freire**. Porto Alegre: Cirkula, 2018.
- TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

UEKANE, Marina Natsume. “**Com o bom professor tudo está feito, sem ele nada se faz**” – A Escola Normal e a conformação do magistério primário no Distrito Federal (1892-1912). 2016. 276f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2016.

WERLE, Flavia Obino Corrêa. Práticas de gestão e feminização do Magistério. **Cadernos de Pesquisa**, v. 5, n. 126, p. 609-634, 2005.

SILVA, Viviane Batista da; CATANI, Denise Barbosa. Metáforas e comparações que ensinam a ensinar: a razão e a identidade da Pedagogia nos manuais para professores (1873-1909). **Revista História da Educação** (online), Santa Maria, v. 23, p. 193-223, 2019.

Submetido em: 30/11/2024.

Aprovado em: 26/12/2024.