

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL

Clarissa Medianeira Caxambú da Rosa de Souza

**AÇÃO FORMATIVA E APRENDIZAGEM: TECENDO NOVAS
POSSIBILIDADES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Santa Maria, RS
2019

Clarissa Medianeira Caxambú da Rosa de Souza

**AÇÃO FORMATIVA E APRENDIZAGEM: TECENDO NOVAS POSSIBILIDADES
PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação e Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fabiane Romano de Souza Bridi

Santa Maria, RS
2019

Souza, Clarissa Medianeira Caxambú da Rosa de
Ação formativa e aprendizagem: tecendo novas
possibilidades para as práticas pedagógicas / Clarissa
Medianeira Caxambú da Rosa de Souza.- 2019.
130 p.; 30 cm

Orientadora: Fabiane Romano de Souza Bridi
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2019

1. Formação Continuada 2. Aprendizagem 3. Práticas
Pedagógicas 4. Escuta Sensível 5. Ação Formativa I. Romano
de Souza Bridi, Fabiane II. Título.

Clarissa Medianeira Caxambú da Rosa de Souza

**AÇÃO FORMATIVA E APRENDIZAGEM: TECENDO NOVAS POSSIBILIDADES
PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação e Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Aprovado em 05 de agosto de 2019:

Fabiane Romano de Souza Bridi

**Fabiane Romano de Souza Bridi, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)**

Alexandro Braga Vieira

Alexandro Braga Vieira, Dr. (UFES)

Leandra Boer Pessa

Leandra Boer Pessa, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2019

AGRADECIMENTOS

*“Ainda que eu falasse a língua dos homens.
E falasse a língua dos anjos, sem amor eu nada seria”
(Renato Russo).*

Sem o amor eu nada seria, sem o amor minha presença nesse mundo não teria sentido, sem o amor, os encontros aqui descritos não teriam acontecido. Sem a arte do amor, nada disso teria sentido! Como dizer que o caminho até aqui foi solitário? Impossível! Dizer isso seria, no mínimo, pretensão de minha parte.

Não! Eu nunca estive sozinha e por esse motivo necessito agradecer àqueles que estiveram comigo durante esses dois anos de mestrado, os quais emanaram energias positivas, permitindo-me o equilíbrio nos momentos de intempéries.

Inicio agradecendo à minha família, minha mãe **Noely Caxambú** por ter me dado a vida e por sempre me apoiar na busca de meus sonhos. Minha irmã **Claci Maria Maciel do Amaral** pela sua ajuda sempre que precisei. Ao meu marido **Itaúba Siqueira de Souza Júnior** pela paciência durante as intermináveis madrugadas de escrita. E, em especial, a minha filha **Angelina Caxambú de Souza**, a qual compreendeu os períodos de minha ausência e que através do seu amor me fortalecia.

Ao Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), bem como a equipe de excelência de professores, pela oportunidade de cursar o mestrado e viver um processo intenso de perturbações.

Agradeço a minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. **Fabiane Romano de Souza Bridi**, pela sua generosidade e disponibilidade, mesmo que em horários atípicos. Sua paciência diante das minhas angústias reverberou a tranquilidade para que eu pudesse dar continuidade a esse estudo. Saliento o quanto as problematizações, as discussões e as reflexões foram valiosas ao longo deste processo, e principalmente, fundamentais para o meu crescimento. Minha gratidão por ter confiado em mim!

Gostaria, também, de agradecer à banca examinadora dessa pesquisa, à Prof^ª. Dr^ª. **Leandra Bôer Possa**, pelas brilhantes considerações que guiaram a construção da versão final, por todos os momentos de discussões e escuta em sala de aula contribuindo de forma tão significativa para a minha construção pessoal e profissional. Ao Prof. Dr. **Alexandro Braga Vieira** que aceitou de forma gentil dispor

de seu tempo para realizar uma leitura atenta, conseguindo perceber os principais elementos que se entrelaçavam já nos primeiros encaminhamentos em forma de projeto, enriquecendo assim a tessitura desse estudo.

Agradeço às minhas colegas da instituição, onde a pesquisa se construiu. Obrigada pela colaboração e por terem se dedicado ao processo formativo de maneira tão intensa. A conversa com vocês durante as madrugadas, as quais estão redigidas nestas páginas, estava tão agradável que tive dificuldades em concluir.

Gostaria de agradecer ao meu grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão (NUEPEI), por dividirmos um espaço de discussão em comum. E, por meio deste, eu aprender tanto com vocês. Pelas leituras e considerações durante a escrita e, não posso deixar de citar o apoio no dia a dia.

Por fim, preciso agradecer a duas amigas, **Fernanda Furlan** e **Cleonice Nunes de Oliveira**, as quais estiveram comigo em todos os momentos, apoiando, entendendo a minha ausência e, cada uma do seu jeitinho, emanando energias positivas.

A todos vocês, minha eterna gratidão, por me permitirem uma relação de amorosidade, pois sem vocês com certeza, eu nada seria!

[...] No es poco lo que te pido.

Tú has creído
que todo ser humano
puede pensar,
que todo ser humano
puede sentir.

Tú has creído
que todo ser humano
puede amar y crear.

Comprendo pues tu temor
cuando te pido
que vivas

de acuerdo a tu sabiduría
y que tú respetes
tus creencias;

ya no podrás predecir
la conducta de tu vecino,
tendrás que mirarlo;
ya no sabrás

lo que él te dice escuchándote,
tendrás que dejar poesía
en sus palabras.

El error será
nuevamente posible
en el despertar
de la creatividad,
y el otro tendrá presencia.

Tú, yo y él tendremos
que hacer el mundo.

La verdad perderá
su imperio
para que el ser humano
tenga el suyo.

No me instruyas,
vive junto a mí;
tu fracaso es
que yo sea
idéntico a ti

(Humberto Maturana).

RESUMO

AÇÃO FORMATIVA E APRENDIZAGEM: TECENDO NOVAS POSSIBILIDADES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

AUTORA: Clarissa Medianeira Caxambú da Rosa de Souza
ORIENTADORA: Fabiane Romano de Souza Bridi

Esta dissertação está vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Escolarização e Inclusão (NUEPEI) e ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na Linha de Pesquisa LP2 – Gestão Pedagógica e Contextos Educativos. O problema de pesquisa se constitui em compreender como a formação em serviço de professores pode se constituir em uma estratégia para refletir sobre concepções de aprendizagem e seus efeitos nas práticas pedagógicas. Metodologicamente a pesquisa se filia em uma abordagem qualitativa, por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica a partir de Pimenta (2005), Jesus (2008), Tripp (2005) e apoia-se nas possibilidades da escuta sensível fundamentando-se em Barbier (2004). A investigação emerge do contexto escolar tendo como parceiros professores de uma Escola de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, e a produção de dados se deu a partir da análise de registros de documentos da escola, das narrativas dos professores e da análise dos dados produzidos durante a ação formativa, registrados por meio de diário, objetivando identificar na formação em serviço de professores um processo para refletir concepções de aprendizagem e a qualificação das práticas pedagógicas para minimizar as dificuldades para a aprendizagem. Os fundamentos teóricos que sustentam este trabalho concentram-se em três grandes temas: Aprendizagem, a partir dos autores como Maturana (1982; 1996; 2001; 2002), Maturana e Varela (2001), Masschelein e Simons (2017), Pellanda (2009); Práticas Pedagógicas a partir de autores como Meirieu (1998; 2002), Vieira (2013) e Formação de Professores, a partir de Tardif (2014). A pesquisa contemplou dois principais eixos analíticos, um teve foco nas concepções de aprendizagem e os reflexos nas práticas pedagógicas, fundamentando-se em Maturana e Varela (2001) e Meirieu (1998; 2002). A segunda análise centrou-se nos saberes docentes e nas experiências do percurso formativo, teve como base Tardif (2014), Bridi Filho e Bridi (2016) e Cosenza e Guerra (2011). Como principais resultados, evidencia-se que o grupo de professores participantes da pesquisa compartilha de uma concepção de aprendizagem, baseada na interação entre o meio e os sujeitos envolvidos no processo de aprender. Compreendem o conhecimento como um fenômeno contínuo ao longo da vida, o qual ocupa uma dimensão libertadora do indivíduo. Observa-se que a postura e o modo como o professor conduz o projeto educativo, está fortemente vinculado ao seu viver/conhecer no mundo. Saliencia-se a relevância de construir um espaço no contexto da prática docente, destinado à formação continuada, no qual o professor possa pensar, refletir e problematizar os desafios do cotidiano, por meio de diversificadas metodologias. Ademais, os movimentos dessa pesquisa reverberaram no produto de ação formativa em serviço, denominada de “Triângulo da Ação Formativa”, o qual tem a finalidade de auxiliar a qualificação das práticas pedagógicas no contexto escolar.

Palavras-chave: Formação Continuada. Aprendizagem. Práticas Pedagógicas. Escuta Sensível. Ação Formativa.

ABSTRACT

FORMATIVE PROCESS AND LEARNING: CREATING NEW POSSIBILITIES FOR THE PEDAGOGICAL PRACTICES

AUTHOR: Clarissa Medianeira Caxambú da Rosa de Souza

ADVISOR: Fabiane Romano de Souza Bridi

This dissertation is connected to the Center of Studies and Research about Schooling and Inclusion (NUEPEI in the original language) and to the Post Graduation Program in Public Policies, at the Federal University of Santa Maria (UFSM), Research line 2 – Pedagogical Management and Educational Context. The research problem is to understand how the in-service teacher training can constitute a strategy to reflect on the learning conceptions and their effects in the pedagogical practices. In terms of methodology, the research presents a qualitative approach, through a critical-collaborative action research from Pimenta (2005), Jesus (2008), Tripp (2005) and it relies on the possibilities of sensitive hearing based on Barbier (2004). The investigation emerges in the scholar context having as partners the teachers from an elementary school – city's municipal education system in Santa Maria/RS, and the data production happened with the analysis of the school document registrations, with narratives of teachers and with the data analysis produced during the formative process, registered in a journal, aiming at identifying in the in-service teacher training a process to reflect learning conceptions and the qualification of pedagogical practices in order to minimize the difficulties for the learning process. The theoretical foundations which support this research concentrate on three big areas: Learning, using authors such as Maturana (1982; 1996; 2001; 2002), Maturana and Varela (2001), Masschelein and Simons (2017), Pellanda (2009); Pedgogical Practices, using authors like Meirieu (1998; 2002), Vieira (2013) and Teacher Training, from the perspective of Tardif (2014). The research considered two main analytical routes, one focused on the learning conceptions and the reflections on the pedagogical practices, based on Maturana and Varela (2001) and Meirieu (1998; 2002). The second analysis was centered on the teaching knowledge and on the experiences of the formative process, based on Tardif (2014), Bridi Filho and Bridi (2016) and Cosenza and Guerra (2011). As main results, it is evident that the group of teachers who participated in the research shares a learning conception, based on the interaction between the environment and the individuals involved in the learning process. They understand the knowledge as a continuous phenomenon throughout life, which takes up a liberating dimension of the individual. It was possible to observe that the posture and the way how the professor deals with the educational project is strongly connected to his living/knowing the world. It is essential to underline the relevance of building a space in the context of teaching practice, directed to continuous training, in which the teacher can think, reflect and problematize the everyday challenges, through a diversity of methodologies. Besides that, the movements of this research reverberated in the product proposal of formative action in service, called "Triangle of Formative Process", which aims at helping the qualification of pedagogical practices in the scholar context.

Keywords: Continuous Training. Learning. Pedagogical Practices. Sensitive Hearing. Formative Process.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Percentual dos alunos que, segundo o grupo docente, apresentavam dificuldades para a aprendizagem.....	38
Figura 2 - Percentual de alunos que, segundo o grupo docente, apresentavam dificuldades para a aprendizagem por ano escolar	38
Figura 3 - Representação dos movimentos da pesquisa-ação crítica-colaborativa...	47
Figura 4 - Operadores Pedagógicos	64
Figura 5 - Palavras que permeiam a aprendizagem.....	70
Figura 6 - Palavras do mapa conceitual sobre aprendizagem	75
Figura 7 - Atividade problematizadora - Roda ou Pensa	90
Figura 8 - Mapa conceitual.....	90
Figura 9 - Atividade problematizadora “O que seus olhos veem?”	92
Figura 10 - Narrativa docente sobre a experiência escolar na infância (1)	95
Figura 11 - Narrativa docente sobre a experiência escolar na infância (2)	96
Figura 12 - Dinâmica com massinha de modelar	100
Figura 13 - Momento em grupo da dinâmica e o resultado	100
Figura 14 - “Recado para uma pessoa especial”	103
Figura 15 - Receita do Monstrinho	106
Figura 16 - “Triângulo da Ação Formativa”	113
Figura 17 - Sistematização dos dados da pesquisa	121
Figura 18 - Recorte temporal da categoria de análise – Ensino Fundamental.....	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação do número de crianças, por ano escolar, com dificuldades para a aprendizagem e alunos público-alvo da Educação Especial	26
Quadro 2 - Quadro do Corpo participante da pesquisa 2018/2019 Docente.....	28
Quadro 3 - Princípios da Escuta Sensível.....	41
Quadro 4 - Objetivos específicos e a materialidade	43
Quadro 5 - Organização dos encontros da ação formativa	48
Quadro 6 - Domínio de Diferenciação na perspectiva da Pedagogia Diferenciada de Philippe Meirieu.....	66
Quadro 7 - Categorias de análise – Estado do Conhecimento	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NUEPEI	Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	21
1	TRAJETÓRIA E TERRITÓRIO DE PESQUISA	24
1.1	O CONTEXTO DA INTERAÇÃO	25
1.2	A INTERAÇÃO COM O CAMPO E A PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA	29
1.3	PRODUÇÃO DO TERRITÓRIO DA FORMAÇÃO E DA PESQUISA.....	40
2	ELEMENTOS COMPLEXOS: APRENDIZAGEM E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	52
2.1	PRÁTICA PEDAGÓGICA: O MOMENTO DA INTERAÇÃO	58
3	AS VOZES REPERCUTIDAS NO ESPAÇO FORMATIVO: UMA ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS	68
3.1	COMPREENSÕES SOBRE A APRENDIZAGEM E OS REFLEXOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	69
3.2	A AÇÃO FORMATIVA COMO UMA PROPOSTA PARA QUALIFICAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	87
3.2.1	Ação formativa e o entrelaçamento com os saberes docentes	88
3.2.2	Ação formativa: uma experiência e possíveis aproximações com a prática pedagógica	98
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA	108
	REFERÊNCIAS	115
	GLOSSÁRIO	119
	APÊNDICE A - CONHECENDO O TERRITÓRIO COMO PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	120
	ANEXO A - PARECER APROVAÇÃO NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	127

APRESENTAÇÃO

Acredito na potência das práticas pedagógicas frente aos processos de aprendizagem de todos os alunos, essa aposta levou-me ao curso de Graduação em Pedagogia no ano de 2015. Assim, minhas experiências e desafios, tanto os acadêmicos como os de prática docente, direcionaram-me/direcionam-me a olhar com atenção para as questões, que envolvem a aprendizagem, as práticas pedagógicas e a formação de professores.

Motivada a compreender e a contribuir com o campo da educação no que tange à aprendizagem, às práticas pedagógicas e à formação de professores, realizou-se o estado do conhecimento, o qual está na íntegra no anexo A. A partir do mapeamento e da análise realizada, nesse estudo, observou-se que há um número reduzido de pesquisas totalizando 11 trabalhos, que se propõem a problematizar as práticas pedagógicas, mas sem ter a intenção de estudar os efeitos das proposições das práticas pedagógicas na aprendizagem dos alunos. A maioria busca descrever e analisar as práticas pedagógicas, sendo assim, problematizar a compreensão sobre aprendizagem e seus efeitos, na proposição das práticas pedagógicas, por meio da ação formativa em serviço configura-se em uma potente reflexão necessária a ser realizada.

Diante disso, esta dissertação problematizou e se propôs a buscar respostas ao seguinte questionamento: “como a formação em serviço de professores pode se constituir em uma estratégia para refletir sobre concepções de aprendizagem e seus efeitos nas práticas pedagógicas?”

No intuito de responder a esse problema, tive como objetivo geral: identificar na formação em serviço de professores um processo para refletir concepções de aprendizagem e a qualificação das práticas pedagógicas para minimizar as dificuldades para a aprendizagem. E, como objetivos específicos: construir, junto ao grupo docente, momentos para refletir, pensar e problematizar práticas pedagógicas com o foco nas concepções de aprendizagem; identificar as concepções dos professores sobre a aprendizagem e sobre as práticas pedagógicas; analisar como os momentos construídos junto ao grupo docente se constituem em um produto de ação formativa através da reflexão da formação produzida.

A presente pesquisa foi organizada em quatro (4) capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “Trajetória e Território de Pesquisa”, apresentou o contexto da

pesquisa, as tensões, que me acompanharam durante a trajetória acadêmica e profissional, conduzindo para a formulação do problema de pesquisa. Nesse capítulo, abordei também os caminhos metodológicos utilizados, expondo as etapas da realização do trabalho. A partir da compreensão de que a pesquisa qualitativa constitui-se em um estudo, que considera a subjetividade dos sujeitos envolvidos e o contexto, isso permite escolher diferentes caminhos a serem percorridos, de acordo com as peculiaridades que sejam coerentes com o fenômeno a ser pesquisado. Assim, justifica-se a escolha pelo método da pesquisa-ação crítico-colaborativa e retomo o problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos, elucidando os procedimentos metodológicos necessários à produção de dados, contextualizando os sujeitos e o contexto da interação.

O segundo capítulo, intitulado “Elementos Complexos: Aprendizagem e Práticas Pedagógicas”, apresentou a perspectiva teórica da pesquisa. Nesse capítulo, foram abordados os pressupostos de Maturana e Varela (2001), compreendendo o sujeito como um ser autopoietico em que viver e aprender são processos recursivos. Assim, a partir dessa concepção sobre aprendizagem, utilizei-me dos saberes de Meirieu (1998, 2002) para fundamentar o diálogo sobre as práticas pedagógicas, partindo da concepção de que a prática pedagógica constitui-se de três elementos fundamentais: educando, saber e educador.

No terceiro capítulo, intitulado “As Vozes Repercutidas no Espaço Formativo: uma análise dos dados produzidos”, foi apresentada a análise focalizando dois eixos. O primeiro eixo buscou analisar as compreensões sobre a aprendizagem e os reflexos nas práticas pedagógicas. O segundo subdividiu-se em dois, sendo que um teve o propósito de olhar como os saberes docentes dos profissionais envolvidos relacionam-se e como são movimentadas ações reflexivas durante a ação formativa, o outro objetivou discorrer a respeito da ação formativa como uma proposta para qualificar as práticas pedagógicas.

Por último, passou-se ao desenvolvimento do quarto capítulo intitulado “Considerações finais: desdobramentos da pesquisa”, no qual estão inseridas as considerações finais, bem como o produto da pesquisa, o qual esteve em operação durante a realização da pesquisa através de um processo contínuo de reflexão sobre os momentos da ação formativa realizada na Instituição. O capítulo apresentou, outrossim, uma síntese sobre as principais descobertas efetivadas

durante o importante processo de reflexão, partilha e diálogo construído no espaço escolar.

1 TRAJETÓRIA E TERRITÓRIO DE PESQUISA

[...] nas interações, o que existe é um desencadear de transformações estruturais recíprocas no encontro, de modo que a linguagem tem a ver com o toque. Cada vez que eu digo algo, eu os toco. Não os toco com meus dedos, mas com ondas sonoras que desencadeiam em vocês mudanças estruturais que têm a ver com vocês. É uma expansão, por assim dizer, do acariciar-se mútuo numa convivência de interações recorrentes consensuais (MATURANA, 2001, p. 95).

O tripé formado pela aprendizagem, práticas pedagógicas e formação docente constitui-se em elementos/dimensões de minha atenção ao longo da trajetória formativa e profissional. Desde o curso de graduação, ocupo-me a pesquisar a formação do pedagogo, o pluralismo dos saberes pessoais e profissionais que constituem o docente.

O desafio encarado em meu processo formativo ganhou relevância no início de minha atuação profissional junto à educação básica privada no município de Santa Maria. Nesse espaço, tomei consciência da complexidade que envolve o ato educativo, bem como das minhas responsabilidades enquanto mediadora e facilitadora do processo de ensino e aprendizagem.

A capacidade de desenvolver práticas pedagógicas, que propiciem condições para que os alunos compreendam os conteúdos previamente definidos pela escola, configura-se em um dos maiores desafios da prática docente. Nesse sentido, que, desde o princípio, sempre dediquei minha atenção para essa responsabilidade, ao questionar a relação existente entre as práticas pedagógicas desenvolvidas e as lacunas na aprendizagem dos alunos.

No entanto, compreendo que esse desafio não é somente meu e se configura como uma preocupação coletiva dos professores. Preocupações essas, que foram ficando mais latentes à medida que a educação inclusiva, através da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)¹ (BRASIL, 2008), foi adquirindo força no contexto educacional. Diante desse novo cenário, a sala dos professores tornou-se um local de partilha, permeada por angústias e questionamentos, no que tange aos alunos público-alvo da Educação Especial. Fortalecendo um processo de indagações sobre as questões que se

¹ Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Portaria 555/2017 prorrogada pela Portaria 948/2007 entregue ao Ministério da Educação em 07 de janeiro de 2008), assegura a inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular (BRASIL, 2008).

referem às dificuldades para a aprendizagem dos alunos, com a circulação de discursos desinvestidos de aposta no aprendizado e no percurso escolar do aluno que enfrenta dificuldades.

Percebia-se eventualmente, a necessidade de os professores considerarem as dificuldades de ordem pedagógica e escolar como patológicas. Como consequência, um número significativo de alunos era encaminhado para avaliações médicas na busca de um diagnóstico que “justificasse” os percalços dessa relação com o aprender. Moysés (2001, p. 29) problematiza esse aspecto, ao questionar a centralidade do insucesso escolar no aluno e/ou na família como responsáveis pelo mesmo: “A instituição escolar é [...] praticamente isenta de responsabilidades. A escola, o sistema escolar são sistematicamente relegados ao plano mais secundário, quando falam sobre o que consideram causas do fracasso escolar”.

Imersa nesse cenário de dúvidas e anseios, tive a oportunidade de aproximar-me do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão (NUEPEI) coordenado pela Professora Doutora Fabiane Romano de Souza Bridi. Esse espaço possibilitou-me refletir sobre a aprendizagem dos sujeitos e sobre as práticas pedagógicas como potência desse processo. Participar dos estudos e das interlocuções do grupo de pesquisa reverberou em mim a postura profissional atenta e implicada com o desenvolvimento de práticas pedagógicas que viabilizam a aprendizagem de todos os alunos.

Nesta pesquisa, é importante ressaltar que as *dificuldades* serão tratadas não como falhas de fatores intrínsecos (referem-se a fatores genético, biológicos, orgânicos) e sim extrínsecos (relacionados às experiências). Nesse sentido, a “[...] dificuldade para a aprendizagem é um termo genérico que abrange um grupo heterogêneo de problemas capazes de alterar as possibilidades de a criança aprender, independentemente de suas condições neurológicas para fazê-lo” (ROTTA, 2016, p. 97-98).

1.1 O CONTEXTO DA INTERAÇÃO

A pesquisa realizou-se em uma escola da rede municipal de ensino, localizada na região sul da cidade de Santa Maria – RS. A instituição possui cento e setenta (170) alunos, dezesseis (16) professores, dois (2) funcionários e três (3) estagiários e contempla as etapas da educação básica: Educação Infantil e Ensino

Fundamental completo. O estudo se concentrou na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por serem esses os contextos de atuação da pesquisadora.

Inicialmente, a pesquisa realizar-se-ia com o grupo de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, porém, foi agregada para participar da pesquisa uma professora da Educação Infantil, devido à reorganização do quadro de funcionários da escola. A pesquisadora, que antes fazia parte do quadro de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, passou a compor a equipe diretiva, na condição de Coordenadora Pedagógica dos Anos Iniciais e Educação Infantil.

O Quadro 1 expressa a representatividade do número de alunos que apresentavam dificuldades para a aprendizagem e o número de alunos público-alvo da educação especial. Esse quadro foi construído com o intuito de mapear as crianças, que necessitavam de uma maior atenção, devido às diferentes estratégias utilizadas para a construção da aprendizagem.

Quadro 1 - Relação do número de crianças, por ano escolar, com dificuldades para a aprendizagem e alunos público-alvo da Educação Especial ²

Ano Escolar	Nº total de alunos	Nº de crianças com dificuldades de aprendizagem	Nº de crianças público-alvo da Educação Especial	Feminino	Masculino
1º ano	18	6	2	2	6
2º ano	15	6	1	5	2
3º ano	19	4	-	3	1
4º ano	12	3	-	2	1
5º ano	19	5	1	2	4
Total	83	24	4	14	14

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados obtidos na instituição escolar.

² Esse quadro contém os indicadores obtidos no ano da produção dos dados (2018) referente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Conforme a descrição dos dados do Quadro 1, compreendeu-se que havia um total de 28 crianças que exigiam maior atenção nos processos de ensino e aprendizagem. Observou-se que vinte e quatro (24) estavam apresentando alguma dificuldade para a aprendizagem, segundo a avaliação de seus professores. Também, foi possível verificar que havia uma criança com Transtorno Específico de Aprendizagem com prejuízo na leitura e uma criança com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). O número de crianças público-alvo da Educação Especial totalizou-se quatro (4), sendo que duas dessas crianças possuem o diagnóstico de Baixa Visão, uma possui Transtorno do Espectro Autista (TEA) e uma possui Síndrome de Down.

O quadro dos sujeitos envolvidos na pesquisa sofreu algumas alterações, pois, em 2018, a instituição passou por um processo de eleição para a escolha da direção da escola. A vice-diretora passou a ocupar o cargo de diretora; a coordenadora pedagógica de 2018 assumiu o cargo de vice-diretora; e, não participou³ da pesquisa em 2019. A professora pesquisadora foi convidada para ocupar a função de coordenadora pedagógica. Com essas modificações, uma nova professora entrou no quadro de docentes que participaram da formação-pesquisa, ocupando a vaga da atual coordenadora pedagógica.

Com a nova organização da equipe gestora, algumas mudanças aconteceram, pois foi necessário qualificar as estratégias, a fim de minimizar as dificuldades para a aprendizagem no processo de ensino. O reforço escolar passou a apresentar uma proposta diferente da anterior, denominando-se de “Apoio Pedagógico” e passou a ser coordenado por uma professora Pedagoga, especialista em Psicopedagogia, que tem o objetivo de desenvolver habilidades e competências em conjunto com o que está sendo desenvolvido em aula. Antes, o reforço era destinado para os alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Após as modificações, ele abrangeu os alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Esses momentos são realizados no turno inverso às aulas, com duração de cinquenta minutos para cada grupo. Cada grupo é composto, no máximo, por seis alunos, priorizando-se, dessa maneira, a qualidade do atendimento.

Os cadernos de registros denominados de “Ficha Individual do Aluno” passaram a ser previstos no Projeto Político Pedagógico da Instituição e são usados

³ A vice-diretora não participa da pesquisa por uma questão de organização da instituição.

também na Educação Infantil e em todo o Ensino Fundamental. Anteriormente, envolvia somente Pré-escola e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Também foi prevista uma reorganização no que diz respeito à escrita desse documento, para que o mesmo possa enfatizar fatores que auxiliem o professor da turma a ter uma visão mais detalhada sobre a aprendizagem de cada aluno.

A proposta de formação continuada em serviço, que teve início por meio da presente pesquisa, a partir de uma *escuta sensível*, passou a fazer parte da proposta pedagógica da instituição, objetivando momentos de reflexão e de aprendizado em conjunto com os pares. Tais fatores fortaleceram o grupo docente para driblar os desafios da prática.

Foram atribuídos nomes fictícios a fim de assegurar o anonimato dos sujeitos. Com exceção das funções de coordenadora pedagógica, vice-diretora e diretora, foi atribuído o substantivo “professora” para todas as demais participantes.

Quadro 2 - Quadro do Corpo participante da pesquisa 2018/2019 Docente

Organização do Corpo Docente que compunha a 1º fase da pesquisa – 2018		Organização do Corpo Docente que compunha a 2º fase da pesquisa – 2019	
CORPO TÉCNICO-PEDAGÓGICO		CORPO TÉCNICO-PEDAGÓGICO	
Vice-diretora	Franchesca	Diretora	Franchesca
Coordenadora Pedagógica	Gabriela	Coordenadora Pedagógica	Clarissa
Professora	Antônia	Professora	Antônia
Professora	Clarissa	Professora	Carla
Professora	Carla	Professora	Daiane
Professora	Daiane	Professora	Elisa
Professora	Elisa	Professora	Helen
Professora	Helen	Professora	Aurora
		Professora	Betina

Fonte: Elaboração própria com base no quadro de professores da instituição.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa são todas mulheres, com idade entre 27 e 53 anos. Por esse motivo, é importante destacar que a escrita ao se referir o grupo

docente, utiliza o substantivo feminino professora/professoras, diretora, coordenadora pedagógica.

As professoras possuem formação inicial em Pedagogia, com exceção da professora educadora especial, com a formação inicial em Educação Especial. Quanto ao nível de formação, seis docentes possuem especialização e três possuem mestrado. O tempo de atuação profissional é bem heterogêneo, variando entre 1 ano e 3 meses a 35 anos de docência.

Esses dados foram produzidos com o intuito de conhecer um pouco a caracterização do grupo, bem como, são dados que auxiliaram a compreender os conhecimentos e as angústias apresentadas pelo grupo frente à temática investigada.

A Ação Formativa constituiu-se por meio de seis momentos de formação continuada, construída juntamente com o grupo docente. Teve início no mês de março e foi finalizado (para a escrita da pesquisa) no mês de maio do ano de 2019. Os encontros objetivaram refletir, pensar e problematizar as práticas pedagógicas com o foco nas concepções de aprendizagem.

1.2 A INTERAÇÃO COM O CAMPO E A PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA

Ao iniciar minha trajetória docente na rede pública de ensino no município de Santa Maria, vivenciei as preocupações antes percebidas no contexto privado. Nesse novo contexto educativo, ao perceber a sala dos professores como um espaço de conversas informais, rico de narrativas docentes, de partilhas e de angústias, desenvolvi uma *escuta sensível* frente às queixas recorrentes sobre as dificuldades para a aprendizagem.

Nessa perspectiva, a construção desta pesquisa deu-se por meio dessa *escuta*, a qual tem o propósito de escutar, ver e sentir, reconhecendo o outro como legítimo outro (MATURANA, 2002). Esse processo vai muito além de simplesmente ouvir o que o sujeito tem a dizer, requer empatia, alteridade e sensibilidade, pois:

[...] a escuta tem um papel relevante na psicanálise. Enquanto a audição permite a apreensão/compreensão de vozes e sons audíveis, a escuta refere-se à apreensão/compreensão de expectativas e sentidos, das expressões e gestos, posturas e condutas (CARVALHO, 2017, p. 49).

Nesse sentido, escutar um grupo de pessoas empreende disposição para realizar um trabalho pautado na atenção ao/com o outro na sua singularidade. A *escuta sensível* acontece em um fluir de interações recorrentes, em que, por meio da linguagem, conseguimos expressar palavras, gestos, condutas ou posturas corporais, que participam da dinâmica de um diálogo. Constitui-se em uma habilidade de envolver-se, escutar atentamente e silenciar-se diante das emoções individuais para compreender o que está envolvido no conjunto representado pela linguagem, acolhendo o outro sem julgamentos e com amorosidade.

Para tanto, por meio da *escuta sensível*, constrói-se uma relação de confiabilidade entre as pessoas envolvidas no diálogo constituído através da linguagem. Sobre essa relação, Maturana (2014, p. 209) entende que:

[...] o humano ao surgir a linguagem, centra-se no prazer da convivência, na aceitação do outro junto a nós, ou seja, no amor, que é a emoção que constitui o espaço de ações no qual aceitamos o outro na proximidade da convivência. Sendo o amor a emoção que funda a origem do humano, e sendo o prazer do conversar nossa característica, resulta em que tanto nosso bem estar como nosso sofrimento dependem de nosso conversar.

Nessa proximidade, por meio de uma relação de confiabilidade, observei que estava inserida em um contexto, com um grupo de professores engajados em seu trabalho, já que suas narrativas revelavam angústias de profissionais implicados com o seu fazer e com o seu compromisso ético frente aos desafios que as dificuldades para a aprendizagem representam.

Abaixo, alguns fragmentos das falas⁴, que me chamavam a atenção durante as conversas informais, que surgiam na sala dos professores:

“Parece que o Roberto não retém o que lhe é ensinado” (Diário de Campo da Pesquisadora).

“Eu percebi que ele retém muito pouco. Acho que pode ter deficiência intelectual porque na ficha dele diz que teve acompanhamento com neurologista logo que nasceu” (Diário de Campo da Pesquisadora).

As narrativas demonstram a preocupação com aqueles alunos que não “retêm” os conhecimentos/conteúdo. Observou-se que existe o reconhecimento, por parte dos professores, de que alguns alunos necessitam de outras estratégias para interagirem com os conhecimentos/conteúdos.

⁴ Os nomes das crianças nas narrativas dos professores são nomes fictícios.

Outras narrativas referem-se à falta de apoio por parte da família:

“Thiago tem muita dificuldade e a família não ajuda, não acompanha os temas, vem sempre com o material desorganizado” (Diário de Campo da Pesquisadora).

“Ele troca muitas letras e tem vezes que se recusa a fazer a atividade... não tem acompanhamento em casa da família” (Diário de Campo da Pesquisadora).

Observou-se, nessas falas, que os professores sentiam-se sozinhos nesse processo, pois, na perspectiva desses docentes, há pouco apoio da família no que diz respeito ao acompanhamento do percurso escolar dos filhos. Para as professoras, o não acompanhamento, de algumas famílias, na realização das tarefas escolares, constitui-se no não reconhecimento da importância do trabalho que é desenvolvido na escola. Não havendo uma continuidade da motivação iniciada no cotidiano escolar e os estudantes não percebem a necessidade de estarem imersos nesse contexto.

Além das preocupações relacionadas ao fato de o aluno não “reter” os conhecimentos/conteúdos por questões influenciadas pela “insuficiência” do acompanhamento familiar, na trajetória escolar dos alunos, outra narrativa recorrente, nas falas das professoras, refere-se à necessidade do uso da medicação e do encaminhamento daqueles alunos que tinham um comportamento mais agitado/desatento para outros profissionais:

“Cátia está sempre distraída, tu explica depois de alguns minutos a gente dá a atividade e ela não sabe o que é para fazer. Tinha que encaminhar... fazer uma avaliação com um neuro (neurologista)... É a aluna que eu mais me preocupo, tem muitas dificuldades” (Diário de Campo da Pesquisadora).

“Professora, tem que marcar uma reunião com a mãe da Tatiana, ela não deve estar tomando o remédio direitinho em casa, porque está muito agitada no recreio. Não pára um minuto” (Diário de Campo da Pesquisadora).

“O Marcos depois que começou a tomar medicação melhorou, antes não se concentrava. Agora consegue se concentrar e fazer as atividades” (Diário de Campo da Pesquisadora).

Esses são alguns sentimentos reverberados das falas dos professores, ao retratarem a sensação de impotência frente ao compromisso ético com a construção do conhecimento do aluno e com o seu percurso escolar. Esses se constituem em

elemento, que traduzem os desafios enfrentados pelos professores no contexto complexo da sala de aula. Realidade essa, que propicia certa angústia, não somente desse grupo de professoras, pois certamente retratam uma realidade compartilhada entre as escolas brasileiras.

No entanto, a escuta e as observações do contexto escolar foram produzindo elementos, os quais possibilitaram perceber que as dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem configuravam-se em desafios da prática pedagógica de um grupo docente de uma escola da rede pública de ensino em que também sou professora.

Uma primeira estratégia de investigação, que utilizei para corroborar no que tange as percepções cotidianas, foi focalizar o meu olhar e a minha leitura nos cadernos de registros denominados de “Ficha Individual do Aluno⁵”. Os mesmos foram criados com a intenção de minimizar os percalços escolares, cuja proposta evidencia a escola aberta a um processo reflexivo de sua prática.

Cada turma possui um caderno com um espaço de anotações individuais para o registro da trajetória escolar de cada aluno. Esses registros são realizados pelos professores das turmas, os quais redigem informações que possam ser relevantes ao processo de ensino e aprendizagem do aluno no decorrer do ano escolar. Esse caderno é distribuído a cada início de ano letivo aos professores que pela primeira vez vão dar aula na turma. O objetivo é auxiliar os novos professores das turmas a pensarem no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas a partir das considerações ali descritas pelos seus colegas dos anos anteriores.

Ao analisar⁶ os referidos cadernos, foram encontrados registros recorrentes caracterizadores dos alunos como: *educado(a)*, *atencioso(a)*, *esforçado(a)*, *interessado(a)*, *alegre*, *comunicativo(a)*, *inteligente*, *dedicado(a)*, *meigo(o)*,

⁵ Os cadernos denominados “Ficha Individual do Aluno” foi construído pensando como uma estratégia a fim de minimizar as dificuldades para a aprendizagem, por se configurar numa possibilidade de os professores conhecerem a trajetória escolar dos alunos e a partir disso planejar aulas de acordo com as especificidades encontradas em cada turma. A utilização do mesmo não está previsto no Projeto Político Pedagógico da escola. Segundo a atual gestão, a gestão anterior não percebia como um elemento potente para a prática da escola, por esse motivo os registros faziam parte somente da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

⁶ É importante destacar que os cadernos “Fichas Individuais dos Alunos” analisados para o movimento inicial da pesquisa se referem ao ano de 2017. A análise inicial da pesquisa se constituiu, no início do ano letivo de 2018. Por esse motivo, só havia os registros de 2017. No entanto, dos cinco cadernos analisados, três são de professores que não estão mais na escola, pois estavam desempenhando a função de docente na condição de Regime Suplementar de Trabalho.

esperto(a), ativo(a), criativo(a), prestativo(a), caprichoso(a), ótimo(a), organizado(a), inseguro(a).

Essas caracterizações individuais dos sujeitos inquietaram-me, pois os registros revelavam que, no contexto escolar, as características acima das crianças podem configurar-se em fatores determinantes para a aprendizagem. Questionei-me, então: quais as concepções de aprendizagem dos professores para considerar essas características como fatores importantes para a reflexão e desenvolvimento das práticas pedagógicas para o próximo ano escolar?

Abaixo, alguns fragmentos retirados das fichas individuais dos alunos.

“[...] bom nível de aprendizagem”(C1⁷).

“Teve uma evolução significativa em relação à aprendizagem, apesar das dificuldades encontradas”(C2).

Quais parâmetros teriam os professores para conceber que a aprendizagem estivesse com um bom nível? As dificuldades encontradas se referem a que?

“[...] ainda não consegue dominar a leitura, escrita e cálculos mais simples”(C3).

“Iniciou o ano letivo com dificuldades de escrita e cálculos, mas seu empenho o fez superar, concluindo o ano com êxito [...]”(C4).

“Progrediu tanto na socialização quanto na aprendizagem, realiza leitura em público e com fluência. Encontra-se no nível alfabético e ótima escrita, sem dificuldades. Desenvolveu autonomia. Ótima aluna, gentil, querida e meiga”(C5).

Os aspectos relacionados à leitura, à escrita e ao cálculo dizem respeito ao que está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, em seu artigo 32, inciso I, o qual referencia que a formação básica do cidadão tem o objetivo de acontecer mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (BRASIL, 1996).

Esse contexto denotava novamente a preocupação do grupo de professores em cumprir com o compromisso ético da sua profissão, porém precisava entender o

⁷ Os fragmentos retirados dos cadernos “Ficha Individual do Aluno” estão identificados com a letra “C” maiúscula seguido de um número.

que as professoras desejavam expressar quando se referiam a “um bom nível de aprendizagem”, à “evolução significativa”, à “ótima aluna”. Seria o bom/ótimo aluno aquele que tivesse um bom desempenho na leitura, escrita e cálculos? Quais dados registrados realmente ajudariam a reflexão para o planejamento da prática pedagógica do próximo professor?

“Ingressou na escola no 3º trimestre com significativa dificuldade de aprendizagem na leitura, escrita, números e cálculos. Encerra o ano no nível pré-silábico, reconhecendo os sons monogâmicos e realiza cálculos simples, porém necessita confirmar com contagem o numeral. Desmotiva-se com facilidade. Reconhece algumas letras, porém não compreende o som”(C3).

“O aluno não está alfabetizado. Não apresenta interesse em aprender, apático”(C6).

A aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo implica o desenvolvimento de outras capacidades essenciais para a construção desses saberes. Identificar metas, planejar o comportamento e a sua execução constituem-se em competências, que fazem parte de um conjunto de habilidades cognitivas, ou seja, habilidades que compõem as funções executivas. Cosenza e Guerra (2011, p. 87) compreendem “[...] a nossa interação com o mundo frente às mais diversas situações que encontramos. Por meio delas organizamos nosso pensamento, levando em conta as experiências e conhecimentos armazenados em nossa memória [...]”.

Assim, permitem a organização do pensamento e o desenvolvimento das emoções para que o sujeito consiga interagir com o espaço e tenha condições de ler, escrever e calcular. Para tanto, o que se considerava importante para planejar as práticas pedagógicas em que esses alunos estavam inseridos? Essas crianças eram sempre desmotivadas e apáticas? Em quais momentos, elas demonstravam uma postura diferente da desmotivação e da apatia?

“Com uso da medicação, manteve-se concentrado, interessado e acatou as ordens. Porém, por problemas indisciplinares nos anos anteriores tem grande defasagem na aprendizagem, principalmente, no raciocínio matemático! Lê com facilidade e interpreta, apresenta alguns erros na escrita, não domina as quatro operações. Desde novembro frequenta AEE⁸”(C4).

⁸ Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A partir desse fragmento, percebeu-se que os cadernos de registros, assim como a sala dos professores, traziam a caracterização das dificuldades para a aprendizagem centradas no sujeito. Nesse caso, a medicalização foi um fator que contribuiu para melhorar a concentração do aluno frente ao aprender. Mas, ainda assim, não foi suficiente para que o mesmo superasse as dificuldades. Após a medicação, o professor continua preocupado com a aprendizagem do aluno e o encaminha para a professora de Educação Especial da escola.

Esses questionamentos foram sensibilizando meu olhar para a importância de refletir sobre a aprendizagem e sobre as práticas pedagógicas. Muitas das dificuldades para a aprendizagem podem estar relacionadas à ordem biológica, bem como às experiências pregressas de cada criança. Experiências, na maioria das vezes, de realidades difíceis que comprometem o desenvolvimento emocional e, por consequência, o desenvolvimento cognitivo.

Mesmo diante dos desafios e angústias, acredito nas práticas pedagógicas como tendo potência para mobilizar e desenvolver as habilidades necessárias à aprendizagem, bem como para despertar no aluno o desejo pelo aprender.

Uma segunda estratégia, a qual também foi foco de minha investigação, foi a observação ao reforço escolar, que era destinado àqueles alunos que estavam apresentando dificuldades no processo de aprendizagem e acontecia no período de aula. As crianças eram atendidas em pequenos grupos por outra professora da escola.

Essa estratégia fez-me questionar quanto à eficiência dessa ação, pois ao sair da sala de aula, a criança sai do contexto pedagógico construído a partir de temáticas pensadas para a sensibilização e para o desenvolvimento das habilidades que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem. Saindo da sala de aula, o aluno adentra em outro contexto desvinculando-se, tanto da temática, quanto das habilidades para realizar atividades focalizadas no treinamento da escrita, da leitura e de cálculos. Observou-se que essa atividade denota novamente uma preocupação com questões vinculadas à leitura, à escrita e ao cálculo. Não abrangendo, portanto, o olhar para outras habilidades e competências necessárias, muitas vezes, à aprendizagem dessas.

As atividades paralelas podem se configurar em um processo de diferenciação curricular, que contraria a perspectiva de acessibilidade curricular e aprendizagem para todos os alunos, porque o professor (e a escola), ao invés de

pensar na proposição de práticas, que garantam a aprendizagem de todos, retiram os alunos "que não aprendem" para a realização de atividades diferenciadas, por vezes, desvinculadas das atividades trabalhadas em sala de aula. Essa prática pode aumentar as possibilidades de defasagem desses alunos em relação aos seus colegas, pois, quando são retirados da sala de aula, não têm a possibilidade de acessar às mesmas habilidades/competências e aos mesmos conhecimentos/conteúdos que os demais alunos.

A referida aula de reforço não agradava os professores da instituição, porque não consideravam uma estratégia positiva à aprendizagem. Porém, havia uma dualidade de sentimentos, pois se naturalizou o encaminhamento por mais que não considerassem uma estratégia potente, os alunos eram encaminhados pela maioria de seus professores. Apenas uma professora não realizava esse encaminhamento.

Observou-se que, mesmo a escola, criando algumas estratégias como o caderno das "Fichas Individuais dos Alunos" e as aulas de reforço, com o intuito de diminuir as dificuldades para a aprendizagem enfrentadas pelos alunos nos processos de ensino e aprendizagem, não estavam sendo suficientes para o fim a que se destinavam, pois a preocupação do grupo dos professores, no que tange à aprendizagem dos alunos, continuava latente.

Ao realizar uma observação a partir do foco no reforço escolar, por meio da *escuta sensível* no contexto escolar, foi possível perceber que as dificuldades enfrentadas pelos alunos para a aprendizagem poderiam estar atreladas a forma como o grupo de professores compreende a aprendizagem. Uma vez que essas concepções são alicerces para determinar as estratégias utilizadas pela escola na busca de minimizar as dificuldades para a aprendizagem.

Nesse sentido, foi se configurando minha reflexão sobre a perspectiva de que as dificuldades encontradas pelos alunos na aprendizagem, assim como o fracasso escolar, na maioria das vezes, estavam focalizados no sujeito, que "não aprende" ou, ainda, na ausência da família nesse processo. Por outro lado, ia me convencendo de que era necessário colocar o sistema escolar e as práticas pedagógicas nessa corresponsabilidade, como pontos a serem problematizados, pois se tornou fundamental repensar sobre as metodologias e sobre os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem.

Diante de um contexto reflexivo, abriu-se a possibilidade para que os professores refletissem e reconstruíssem (o que vai ser sempre inacabado, como

natureza humana) novas perspectivas sobre o seu trabalho pedagógico. Para Meirieu (2002, p. 83), o trabalho pedagógico:

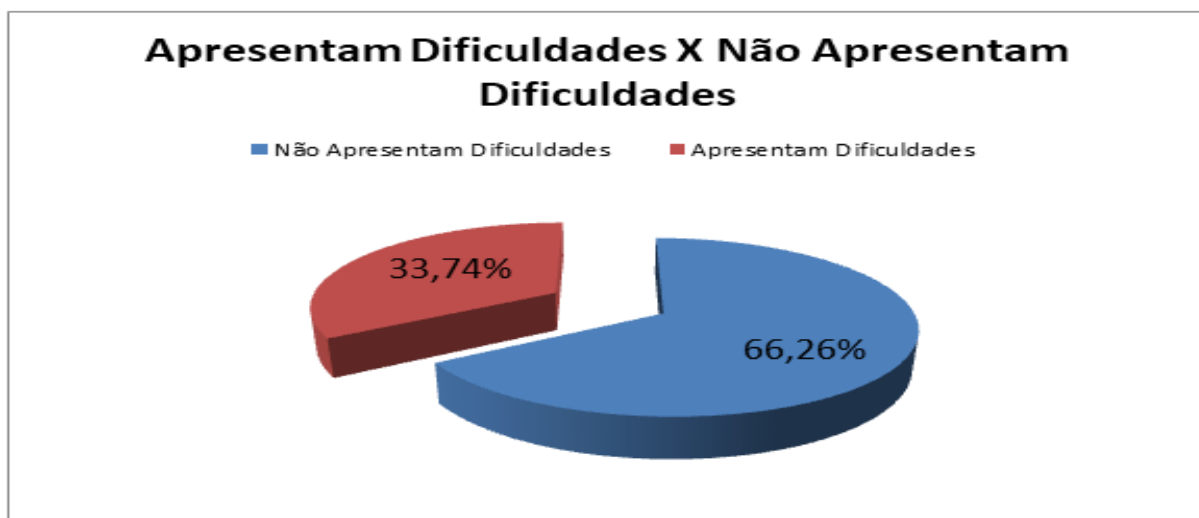
[...] é um trabalho que consiste em apoderar-se dos objetivos da aprendizagem, examiná-los, analisá-los, interrogá-los escrutá-los em todos os sentidos, prospectá-los e prospectar também a sua organização, interrogar o tempo todo sua inteligibilidade para captar todas as suas nuances, identificar suas articulações, descobrir suas contradições... até que mais nenhum rosto se feche e o círculo social vá sendo construído pouco a pouco na classe.

Foi nessa perspectiva que a escola, enquanto espaço de formação continuada era vista por mim, como espaço capaz de mobilizar e permitir ao grupo docente refletir sobre a aprendizagem e sobre o trabalho pedagógico. Dessa maneira, uma das metas desta pesquisa constituiu-se em potencializar as possibilidades de aprendizagem, bem como ampliar a visão frente às estratégias utilizadas pelos próprios professores.

Diante da observação de uma inquietude coletiva frente às dificuldades para a aprendizagem, elaborei um gráfico (Figura 1), na tentativa de expressar o percentual de alunos que exigem maior atenção, segundo os próprios professores, por serem identificados por alguma dificuldade ou desafiarem mais os professores no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com os professores, o percentual de 33,74%, que representa a soma dos alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, incluindo crianças público-alvo da Educação Especial, apresentavam dificuldades para a aprendizagem; enquanto o percentual de 66,26% representa os alunos que não apresentavam dificuldades.

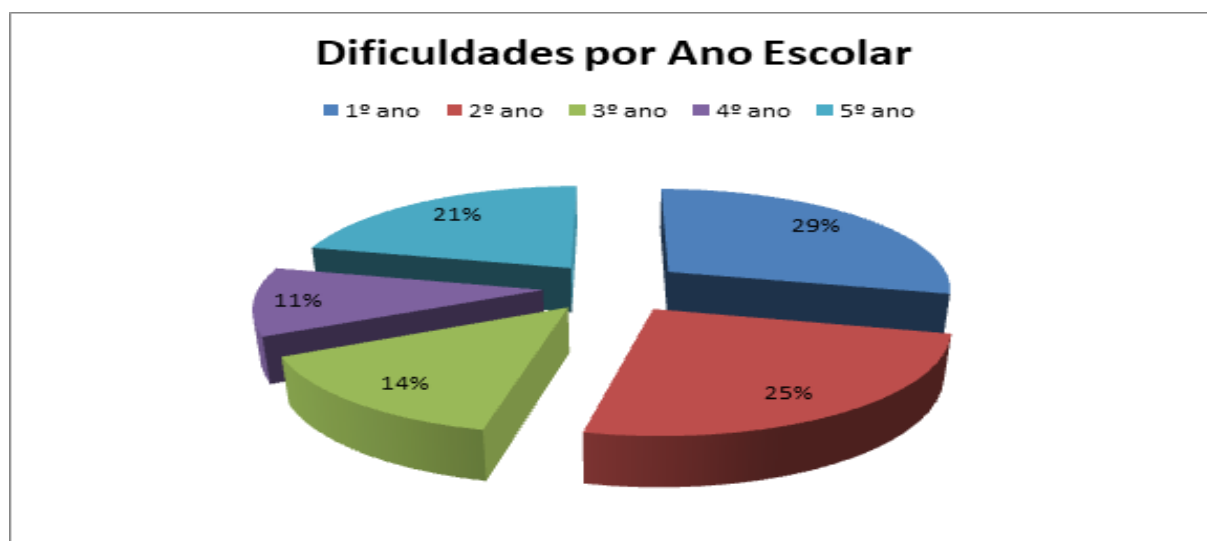
Figura 1 - Percentual dos alunos que, segundo o grupo docente, apresentavam dificuldades para a aprendizagem



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados obtidos na Instituição.

Levando em consideração os 33,74%, problematizei o alto índice de estudantes identificados com dificuldades em seus percursos escolares com o objetivo de demonstrar, especificamente, por ano escolar, o percentual de alunos com dificuldades para a aprendizagem, elaborei um segundo gráfico (Figura 2), no qual é possível perceber uma elevada percentagem de alunos por ano escolar.

Figura 2 - Percentual de alunos que, segundo o grupo docente, apresentavam dificuldades para a aprendizagem por ano escolar



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados obtidos na Instituição.

Conforme a representação gráfica, observou-se a percentagem da descrição e da avaliação dos alunos por ano escolar: no 1º ano, há 29%, no 2º ano, 25%, no 3º ano, 14%, no 4º ano, 11% e no 5º ano, 21%.

Diante dessa contextualização, foi possível problematizar para investigar: *como a formação em serviço de professores pode se constituir em uma estratégia para refletir sobre concepções de aprendizagem e seus efeitos nas práticas pedagógicas?*

A partir desse questionamento, objetivou-se *identificar, na formação em serviço de professores, um processo para refletir concepções de aprendizagem e a qualificação das práticas pedagógicas para minimizar as dificuldades para a aprendizagem.*

Nesse sentido, emergiu a necessidade de *construir, junto ao grupo docente momentos para refletir, pensar e problematizar práticas pedagógicas com o foco nas concepções de aprendizagem; identificar as concepções dos professores sobre a aprendizagem e sobre as práticas pedagógicas; analisar como os momentos construídos, junto ao grupo docente, constituem-se em um produto de ação formativa através da reflexão da formação produzida*⁹.

A referida proposta de pesquisa e formação foi apresentada para a Gestão Escolar e, posteriormente, ao corpo docente da Instituição. Ambos consideraram oportuno o movimento de reflexão que se propôs.

Assim, partindo do consentimento do grupo docente, fui mobilizada a construir um espaço para a reflexão sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas, que aceitem o outro como legítimo outro¹⁰, pois tinha como referência colocar, no centro da formação, o papel do professor frente às possibilidades de aprendizagens dos alunos, uma proposta que colocava a realização da pesquisa no compartilhamento e, por isso, configurada como uma pesquisa-ação.

Jesus (2008, p. 150) compreende que:

⁹ Na proposta inicial, havia a pretensão de elaborar com o grupo de professores planejamento de atividades com diferentes estratégias metodológicas. Porém, devido ao tempo de aplicação do desenvolvimento da formação e de finalização da pesquisa, não foi possível constituir esse momento como objeto de análise. O mesmo será desenvolvido ao longo do processo formativo, o qual terá continuidade no contexto escolar e fará parte da formação continuada da instituição durante a atual a gestão escolar.

¹⁰ Terminologia proposta por Maturana (2002) para se referir ao fenômeno social que se constitui por condutas de respeito mútuo para que ocorra a interação.

[...] quando o foco é a formação de profissionais docentes, o contexto vivido é tomado como compromisso ético-político do grupo e trabalha-se no sentido de mudanças percebidas como necessárias para a transformação, num movimento simultâneo de emancipação dos sujeitos e das condições vividas, pela via do conhecimento-crítico dos contextos individuais e sociais.

Assim, passou a existir, na Instituição em que a formação e a pesquisa foram desenvolvidas, um movimento intencionado a partir de um problema apontado pelos anseios da equipe docente, assumindo um caminho que buscou a transformação para as inquietações emergidas por meio de trocas intersubjetivas.

1.3 PRODUÇÃO DO TERRITÓRIO DA FORMAÇÃO E DA PESQUISA

Se prestarmos atenção por um momento ao nosso viver cotidiano, notaremos que cada vez que falamos do mental, do psíquico ou da alma nos referimos a um modo de ser, a uma forma de viver, a uma maneira de nos relacionarmos com os outros, com o mundo, ou com nós mesmos (MATURANA, 2014, p. 128).

A pesquisa foi desenhada por meio da abordagem qualitativa, na qual as respostas não têm a pretensão de serem objetivas nem a intenção de quantificar resultados. Visou dar ênfase ao processo, buscando compreender o objeto no campo investigativo. Para Flick (2004, p. 28), a pesquisa em uma abordagem qualitativa possui sistemas de:

[...] conhecimento, práticas e experiências no contexto daquelas tradições e formas de vida (locais) nas quais estão fixados, em vez de presumir e tentar testar sua validade universal; [...] dispor os problemas a serem estudados e as soluções a serem desenvolvidas dentro de seu contexto temporal e histórico, e de descrevê-los neste contexto e explicá-los a partir dele.

Sobre essa perspectiva, a pesquisa de abordagem qualitativa tem um caráter subjetivo, ou seja, leva em consideração como os sujeitos envolvidos veem e pensam o mundo com base nas suas formas de viver a vida, isto é, a partir de seus paradigmas. De acordo com Vasconcellos (2013, p. 39), “[...] duas pessoas com paradigmas diferentes, olhando para o mesmo objeto, veem coisas diferentes”.

Partindo do pressuposto de que a pesquisa deu-se em um contexto escolar temporal e histórico e que há diferentes paradigmas, ou seja, diferentes visões sobre as práticas pedagógicas e sobre a aprendizagem, entende-se que essa pluralidade corrobora no enriquecimento deste estudo. As diferentes formas de ver o mundo contribuem para uma reflexão mais profunda sobre a compreensão da

aprendizagem, auxiliando na ressignificação das práticas pedagógicas como um caminho para minimizar os percalços escolares.

O presente estudo caracterizou-se como uma pesquisa-ação, a qual se desenvolveu por meio dos princípios da *escuta sensível*. Nesse sentido, a *escuta sensível* implica compreender o outro com empatia, construindo uma relação de confiança com o grupo participante da pesquisa, somando-se ao apoio em uma perspectiva científico-clínica, sugerida por Barbier (2004). O autor entende que, inicialmente, deve ser realizada uma avaliação sobre a necessidade de problematizar um determinado contexto/situação.

Barbier (2004) especificou seis princípios fundamentais sobre a *escuta sensível* como instrumentos metodológicos que orientaram a pesquisa. São eles: *a compreensão por empatia, a relação de confiança, a coerência do pesquisador, a actância, a definição da implicação e a hiperobservação da consciência*.

O Quadro 3 apresenta os seis princípios da *escuta sensível* e suas definições:

Quadro 3 - Princípios da Escuta Sensível

Princípios da Escuta Sensível	
Compreender por empatia	Saber sentir as emoções, compreendendo as atitudes, os valores, os comportamentos, as concepções sem julgar, reconhecendo do outro como legítimo outro.
Relação de Confiança	Saber ouvir em silêncio, estabelecendo uma relação de confiança. Interpretando a escuta a partir da subjetividade do pesquisador e devolvendo ao grupo para a avaliação do que foi interpretado.
Coerência do Pesquisador	Compreender o outro suspendendo, momentaneamente, suas concepções e valores. Podendo recusar-se a trabalhar com o grupo, caso as opiniões sejam divergentes.
Actância	Refere-se ao pesquisador implicado, o qual se esforça em não rotular os sujeitos envolvidos no processo da pesquisa, reconhecendo-o como legítimo outro.
Definição da Implicação	Comprometer-se, eticamente, e politicamente com a práxis científica, considerando a singularidade do pesquisador. De forma que o resultado da síntese possa ser parte do conhecimento produzido.
Hiperobservação da Consciência	O escutador ouve suspendendo as próprias representações, a fim de direcionar a intencionalidade da pesquisa.

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nos estudos de Barbier (2004).

Assim, realizar a pesquisa na perspectiva da *sensível escuta*, implicou desenvolver a empatia pelo grupo docente, reconhecer a subjetividade de cada autor, colocar em suspensão os valores e concepções da pesquisadora por um determinado período para permitir a escuta. Bem como, construir uma relação de confiança com os sujeitos envolvidos reconhecendo-os como legítimo outro nessa relação.

Para tanto, os instrumentos metodológicos deram sentido ao caminho percorrido no campo de pesquisa por meio da pesquisa-ação, apoiando-se na compreensão de que a *escuta sensível* parte da “[...] aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado” (BARBIER, 2004, p. 94).

Assim, os caminhos metodológicos possibilitaram responder o problema de pesquisa já anunciado antes: *como a formação em serviço de professores pode se constituir em uma estratégia para refletir sobre concepções de aprendizagem e seus efeitos nas práticas pedagógicas?*

Desse modo, o objetivo principal desta pesquisa centrou-se em *identificar na formação de professores um processo para refletir concepções de aprendizagem e a qualificação das práticas pedagógicas para minimizar as dificuldades para a aprendizagem.*

O Quadro 4, a seguir, apresenta os objetivos específicos e a materialidade da pesquisa:

Quadro 4 - Objetivos específicos e a materialidade

Objetivos Específicos ¹¹	Materialidade
1. Construir, junto ao grupo docente, momentos para refletir, pensar e problematizar práticas pedagógicas com o foco nas concepções de aprendizagem.	A realização de 06 encontros formativos, através de discussões, reflexões e estudos teóricos priorizando a reflexão sobre o desafio para a aprendizagem de todos os alunos.
2. Identificar as concepções dos professores sobre a aprendizagem e sobre as práticas pedagógicas.	Análise das narrativas produzidas nos momentos informais, leitura dos cadernos de registros “Ficha Individual do Aluno” e diário de campo.
3. Analisar como os momentos construídos junto ao grupo docente constituem-se em um produto de ação formativa, através da reflexão da formação produzida.	Análise, reflexão e compreensão do o percurso da pesquisa.

Fonte: Elaboração própria com base na metodologia desta pesquisa.

Foi possível observar, diante do exposto, que este estudo teve como peculiaridade movimentar as relações dos professores com suas práticas pedagógicas, levando em consideração a subjetividade de cada um, movimentava dentro do contexto educativo.

A pesquisa realizada configurou-se em uma prática colaborativa, pois a pesquisadora, além de acadêmica, é docente do contexto onde a pesquisa foi produzida. Utilizando-se dos princípios da *escuta sensível*, a pesquisadora observou as inquietações, que emergiram das vozes nos momentos informais, no espaço escolar e das escritas do grupo docente nos cadernos de registros individuais sobre os alunos.

Essa reflexão evidenciou a problematização do contexto da prática docente mobilizando inquietações, que repercutiram em uma temática importante a ser pensada entre os professores. Assim, no intuito de implicá-los a ressignificar o cenário apresentado nesse primeiro capítulo, considerando a Figura 1, a qual mostra que 33,74% dos alunos, segundo indicadores do grupo docente, teriam dificuldades

¹¹ A partir dos objetivos e da produção de dados foi possível criar dois eixos analíticos. Um centrou-se em analisar a compreensão sobre aprendizagem dos professores e os reflexos nas práticas pedagógicas. O outro eixo teve foco no processo da ação formativa subdividindo-se em duas análises. A primeira relacionada à ação formativa e o entrelaçamento com os saberes docentes e a segunda observou a ação formativa como uma experiência e possíveis aproximações com a prática pedagógica.

em sua aprendizagem, entendeu-se que era preciso reconhecer esse contexto como uma situação desafiadora.

[...] pesquisa, críticas, interpretações, reflexões e análises, não se contenta em finalizar a investigação nesses movimentos. Instiga o pesquisador a construir, também coletivamente, com o grupo envolvido no estudo, linhas de pensamento e de ação que buscam novos encaminhamentos para a realidade investigada (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014, p. 778).

Diante do problema materializado, buscou-se construir um espaço de diálogo e escuta entre o grupo, bem como a reflexão de conhecimentos e estudos teórico-práticos. Esse movimento reflexivo da prática buscou instrumentalizar o grupo docente para que os mesmos se descobrissem como pesquisadores de suas próprias práticas pedagógicas, atentos à elaboração dos planejamentos pedagógicos com diferentes estratégias metodológicas, no intuito de modificar o cenário desafiador.

De acordo com Pimenta (2005, p. 523), fundamentada nos estudos de Thiollent:

[...] o papel do pesquisador consiste em ajudar o grupo a problematizá-lo, ou seja, situá-lo em um contexto teórico mais amplo e assim possibilitar a ampliação da consciência dos envolvidos, com vistas a planejar as formas de transformações das ações dos sujeitos e das práticas institucionais.

A partir dessas considerações, entendeu-se que a pesquisadora ocupou o papel de, juntamente com seus pares, construir o problema a partir de uma *escuta sensível* do contexto. A mesma foi se constituindo pesquisadora-coletiva na processualidade e na complexidade da investigação, ao ocupar um espaço de “mola propulsora”¹² no grupo, que permitiu impulsionar momentos formativos com o objetivo de pensar e analisar coletivamente a problemática.

Na pesquisa-ação, a noção de implicação é constitutiva do processo de conhecimento, a partir de um *engajamento que estimula sua presença para o outro*, que posiciona o sujeito em suas relações consigo e com o outro. Naturalmente, tal implicação com o conhecimento e com o outro exige uma posição epistemológica (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014, p. 781, grifo dos autores).

¹² De acordo com Jesus, Vieira e Effgen (2014) o pesquisador-coletivo é uma mola propulsora do grupo, o qual está atento aos elementos que circulam durante a pesquisa para criar estratégias de intervenção em um movimento não linear do individual para o coletivo.

Nesse sentido, construir junto aos docentes, momentos que possibilitem pensar sobre a aprendizagem, em uma perspectiva não prescritiva do sujeito e sim, a partir da compreensão de que todas as pessoas possuem um jeito singular de aprender foi a intenção que buscou evocar uma análise sobre o próprio modo de como o professor, enquanto sujeito do processo de aprender, se relaciona com o conhecimento e com os objetos dispostos para a aprendizagem.

Ao considerar os elementos, que foram desenhando a pesquisa e as pessoas envolvidas, evidenciou-se que se trata de uma pesquisa-ação na perspectiva crítica-colaborativa, tal como propõe Jesus (2008, p. 148):

[...] considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura, da metodologia e da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Dai a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo.

Compreende-se a possibilidade de os professores se reconhecerem como pesquisadores, tomando consciência de suas transformações ao longo do percurso, a partir da reflexão-crítica das tensões reverberadas no contexto investigativo, quando possibilitam a produção de novos conhecimentos, pensamentos e atitudes.

Nesse sentido, a pesquisa constituiu-se em um movimento intencional de formação e reflexão teórico-prático-crítica entre os professores envolvidos, mobilizados pela pesquisadora participante, a qual mediou esse movimento. Ainda, de acordo com a compreensão de Jesus (2008, p. 155), a mediação:

[...] desencadeia um processo de trocas intersubjetivas, de conhecimento e de desenvolvimento de novas/outras atitudes individuais e coletivas. Essa construção associa-se, simultaneamente, tanto ao diálogo para a transformação da prática educativa quanto à reflexão teórico-prático-crítica, no que tange ao vivido.

Foram realizados 6 encontros formativos, com duração de 1 hora e 15 minutos, os quais ocorreram no período de março a maio de 2019. Esses encontros aconteceram por meio de metodologias e propostas diversificadas, para que o grupo docente pudesse vivenciar momentos pautados em um planejamento baseado na perspectiva da diversidade de oportunidades para a interação com o que estava sendo estudado, dialogado e refletido.

Os momentos foram constituídos a partir dos conhecimentos prévios do grupo, bem como de estudos teóricos. Havia a intenção de os professores receberem um diário de campo para registro acerca das percepções e das perturbações¹³ individuais que ocorreriam durante os encontros formativos. Porém, este instrumento não foi utilizado devido à pesquisa ter se desenhado em uma perspectiva mais dialógica. Nesse sentido, optou-se por priorizar um espaço para a discussão das reflexões no decorrer dos movimentos em detrimento da escrita individual.

É importante destacar que, por se tratar de uma pesquisa-ação crítico-colaborativa, o planejamento da atividade foi construído de uma maneira intencional, a partir da *escuta sensível* dos encontros, sendo essa uma conduta estratégica para que se movimentassem as discussões e as reflexões acerca das problematizações. Nesse sentido, a formação foi conduzida de maneira flexível e aberta para reorganizações sempre que necessário, seguindo os preceitos éticos estipulados de acordo com o parecer emitido pelo Comitê de Ética em pesquisa (Anexo A).

A formação continuada dos professores foi significativa, pois as discussões, que emergiram do grupo, revelaram impressões, angústias, perturbações e aprendizagens sobre o processo vivenciado em cada encontro. Nesses encontros, eram reservados pequenos momentos para que o grupo pudesse escrever, no entanto, a pesquisadora, em seu diário de campo, registrou algumas falas e percepções referentes às ações do grupo em cada encontro.

A partir do 4º encontro, os momentos de formação receberam mais uma participante nesse processo: uma bolsista¹⁴ com o objetivo de auxiliar nos registros dos movimentos dos encontros formativos.

De acordo com Flick (2004, p. 182): “somente a anotação consegue destacar uma ocorrência de seu curso e transitoriedade cotidiana, transformando-a em um evento para o qual o pesquisador, o intérprete e o leitor possam voltar a sua atenção várias vezes”. Pode-se entender que, a partir da citação do autor, a escrita possibilita uma maior acessibilidade de análise para o pesquisador, possibilitando uma visão maior dos movimentos durante o processo de pesquisa.

¹³ Terminologia proposta por Maturana (2002) para se referir às interações regulares e recorrentes entre uma unidade autopoietica (ser vivo) e uma estrutura do meio, onde ambas sofrem mudanças de estado.

¹⁴ Acadêmica do 5º semestre do Curso de Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Flick (2004, p. 183), entende ainda que esta documentação “[...] não representa apenas a finalidade em si mesma ou um conhecimento adicional, mas também é útil na reflexão sobre o processo de pesquisa”. Dessa forma, o registro escrito auxilia os movimentos dos encontros formativos, que se fundamentaram em estudos que pudessem colocar os sujeitos em uma situação perturbadora frente aos conhecimentos acerca da abordagem teórica trabalhada e sobre a problematização da aprendizagem. Além disso, por meio da dinâmica interacional entre os professores, o meio e o conhecimento, podem ocorrer acoplamentos estruturais¹⁵, a fim de possíveis mudanças na forma de pensar a aprendizagem e, conseqüentemente, no modo de organizar as práticas pedagógicas.

Para um maior entendimento, foi elaborado um diagrama com a representação dos movimentos da pesquisa-ação crítica-colaborativa, com o objetivo de descrever esses movimentos, os quais foram constantemente avaliados visando o planejamento da próxima ação e, assim, iniciar novamente o ciclo.

Figura 3 - Representação dos movimentos da pesquisa-ação crítica-colaborativa



Fonte: Adaptado de Tripp (2005).

¹⁵ Terminologia proposta por Maturana (2002) para definir as mudanças de estado estrutural provocada pelas perturbações do meio, as quais são definidas pela conservação da autopoiese do indivíduo.

Conforme representado no diagrama (Figura 3), a pesquisa-ação crítico-colaborativa acontece por meio de movimentos recursivos. Parte-se de um *planejamento intencional* em busca da transformação, após a atividade, centra-se em uma *ação estratégica* para a mudança para que seja possível *descrever e refletir* sobre a dinâmica, seguida da *avaliação* dos resultados do processo.

Com base no delineamento processual dos movimentos da pesquisa, entende-se que:

A pesquisa por ser ação, a própria forma ou maneira de fazer a investigação da realidade gera processo de ação das pessoas envolvidas no projeto. O modo de fazer o estudo, o conhecimento da realidade já é ação; ação de organização, de mobilização, sensibilização e de conscientização (BALDISSERA, 2001, p. 08).

Assim, almejaram-se mudanças sobre o olhar da aprendizagem e sobre as possíveis dificuldades enfrentadas pelos alunos, por meio de um processo de trocas intersubjetivas. Além disso, foram esperadas mudanças a partir das questões concretas insurgidas das práticas pedagógicas dos professores, possibilitando a ressignificação das mesmas, a partir do fortalecimento da prática docente num processo de ação e reflexão.

No Quadro 5 a seguir, está disposta a organização da ação formativa que foi realizada durante os momentos formativos. O quadro contém as informações referentes ao número de participantes do dia, à análise prévia a ação, à intenção da ação e às estratégias metodológicas como perturbação do meio e o foco para o próximo planejamento.

Quadro 5 - Organização dos encontros da ação formativa

(continua)

1º ENCONTRO				
Mês: março				
Número de participantes: sete professoras.				
ANÁLISE PRÉVIA A AÇÃO	INTENÇÃO DA AÇÃO	DA	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS COMO PERTURBAÇÃO DO MEIO	COMO

Quadro 5 - Organização dos encontros da ação formativa

(continuação)

<ul style="list-style-type: none"> * Escuta sensível do contexto escolar; * Leitura das fichas individuais dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> * Apresentação da proposta, a partir da problemática; * Iniciar um processo de pensar sobre a aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> * Apresentação da proposta por meio de datashow - Amostragem do gráfico com o índice de alunos com dificuldades para a aprendizagem, a partir do relato das próprias professoras e apresentação de alguns registros que evidenciam a preocupação do grupo frente a problemática; * Buscar imagens que representassem a aprendizagem em revistas; * Construção, em dupla, de painéis com palavras sobre aprendizagem, a fim de perceber e identificar situações de aprendizagem em imagens.
<p>FOCO PARA PRÓXIMO PLANEJAMENTO: As palavras e imagens escolhidas como representação da aprendizagem.</p>		
<p>2º ENCONTRO</p>		
<p>Mês: abril</p>		
<p>Número de participantes: oito professoras</p>		
<p>ANÁLISE PRÉVIA A AÇÃO</p>	<p>INTENÇÃO DA AÇÃO</p>	<p>ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS COMO PERTURBAÇÃO DO MEIO</p>
<ul style="list-style-type: none"> * Escuta sensível do contexto escolar; * Análise das imagens e palavras sobre a representação de aprendizagem construída pelo grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> * Ampliar a representação, já existente sobre aprendizagem do grupo. * Discutir e pensar sobre em que aspecto cada palavra está imersa, para que se constitua parte da representação. 	<ul style="list-style-type: none"> * Jogo: Roda ou Pensa (Regra: Com uma garrafinha os participantes giram e ao parar deve fazer o que indicam as partes da garrafas. A ponta, indicando “pensa” deveria escrever uma nova palavra. A ponta indicando “roda” deveria rodar a garrafa. E, assim, sucessivamente, até que todos participassem); * Painel com as palavras do encontro anterior, montando o início de um mapa conceitual; * Construção do mapa conceitual com ideias compartilhadas do grupo. * Escrita respondendo ao questionamento: Quais elementos sobre a “aprendizagem” ou sobre as “práticas pedagógicas” que você considera importante estar presente neste espaço formativo?
<p>FOCO PARA PRÓXIMO PLANEJAMENTO: O mapa conceitual sobre aprendizagem e as sugestões descritas, a partir do questionamento : 50% gostariam de discutir elementos sobre as práticas pedagógicas prescritivas e 50% gostariam de discutir sobre elementos que permitem refletir sobre o processo de aprendizagem do sujeito, com um foco significativo na neurociências.</p>		

Quadro 5 - Organização dos encontros da ação formativa

(continuação)

3º ENCONTRO		
Mês: abril		
Número de participantes: sete professoras		
ANÁLISE PRÉVIA A AÇÃO	INTENÇÃO DA AÇÃO	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS COMO PERTURBAÇÃO DO MEIO
<ul style="list-style-type: none"> * Escuta sensível; * Análise do mapa conceitual produzido; * Análise das respostas, quanto ao questionamento. 	<ul style="list-style-type: none"> * Construir, com o grupo, oportunidades para a interação com a temática proposta, a partir de interações com a aprendizagem individual de cada professora. 	<ul style="list-style-type: none"> * Dinâmica com imagens de obras de artes ambíguas - experiências explorando a visão e percepção; * Utilização da massinha de modelar para representar o assunto em foco - vivenciar a construção da aprendizagem que está sendo construída através do tato; * Apresentação com data show - Inserção de conhecimentos teóricos. * Espaço para discussão sobre a temática e escuta do grupo na proposição do próximo movimento formativo.
<p>FOCO PARA PRÓXIMO PLANEJAMENTO: O grupo sugeriu que possamos discutir no próximo encontro sobre plasticidade cerebral.</p>		
4º ENCONTRO		
Mês: maio		
Número de participantes: oito professoras		
ANÁLISE PRÉVIA DA AÇÃO	INTENÇÃO DA AÇÃO	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS COMO PERTURBAÇÃO DO MEIO
<ul style="list-style-type: none"> * Escuta sensível; 	<ul style="list-style-type: none"> * Ampliar a compreensão sobre aprendizagem a partir do conhecimento teórico sobre neurociência - plasticidade cerebral. 	<ul style="list-style-type: none"> * Dinâmica: recado para uma pessoa especial - Recado, num envelope, escrito com letras aleatórias sem formar palavras e insistir que as professoras leiam, com o intuito de colocar o professor no lugar daquele aluno que não consegue ler. * Apresentação com data show - Com conhecimentos teóricos e discussão sobre a temática. * Escrita individual sobre a construção para o próximo encontro.
<p>FOCO PARA PRÓXIMO PLANEJAMENTO: A pesquisadora sugeriu o estudo de uma leitura compartilhada. O texto foi escolhido pelo grupo.</p>		

Quadro 5 - Organização dos encontros da ação formativa

(conclusão)

5º ENCONTRO		
Mês: maio		
Número de participantes: sete professoras.		
ANÁLISE PRÉVIA DA AÇÃO	INTENÇÃO DA AÇÃO	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS COMO PERTURBAÇÃO DO MEIO
* Escuta sensível.	* Possibilitar que o grupo discuta e problematize sobre as práticas pedagógicas como potencializadoras no processo de aprendizagem.	* Leitura prévia individual do texto: “Intervenções terapêuticas que promovam o desenvolvimento sináptico” (BRIDI FILHO, C.; BRIDI, F. R. S.; ROTTA, N. T. 2018, p. 01 a 21) - o texto foi escolhido pelo grupo. * A leitura em grupo foi conduzida por meio de fragmentos, retirados do texto, considerados importantes para a discussão.
FOCO PARA PRÓXIMO PLANEJAMENTO: Durante as discussões, o grupo demonstrou uma necessidade em encontrar motivos para a não aprendizagem, com o foco no aluno e na realidade vivida pelos alunos (falta de estímulos, família não ajuda). A pesquisadora convidou duas educadoras especiais para falar sobre aprendizagem, práticas pedagógicas e diagnóstico.		
6º ENCONTRO		
Mês: maio		
Número de participantes: oito professoras		
ANÁLISE PRÉVIA DA AÇÃO	INTENÇÃO DA AÇÃO	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS COMO PERTURBAÇÃO DO MEIO
* Escuta sensível.	* Possibilitar que o grupo discuta e problematize sobre as práticas pedagógicas como potencializadoras no processo de aprendizagem.	* Dupla de educadoras Especiais foram convidadas para realizar um movimento para auxiliar o movimento de discussões sobre as práticas pedagógicas como potencializadoras no processo de aprendizagem;

Fonte: Elaborado pela autora.

2 ELEMENTOS COMPLEXOS: APRENDIZAGEM E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

*Por qué me impones
lo que sabes
si quiero yo aprender
lo desconocido
y ser fuente
em mi descubrimiento?
(MATURANA, 1996, p. 93)*

A aprendizagem é definida no Dicionário Aurélio¹⁶ como um ato ou efeito de aprender, já o Dicionário Michaelis¹⁷ traz um significado mais completo, definindo-a como um processo por meio do qual uma nova informação é incorporada à estrutura cognitiva do indivíduo, por se relacionar a um aspecto relevante dessa estrutura.

Na perspectiva de uma *organização autopoietica*, a aprendizagem parte de uma epistemologia fundamentada numa visão biológica sobre o conhecer, entendendo o ser humano como um ser autopoietico, ou seja, um ser que possui um sistema autoconstrutivo, que modifica suas estruturas, considerando o meio como elemento fundamental dessa autoconstrução.

Nesse sentido, os autores Maturana e Varela (2001, p. 194) compreendem que “[...] viver é conhecer (viver é ação efetiva no existir como ser vivo)”. Viver é estar no mundo e isso implica atuar e agir sobre e no mundo. O qual, rico em informações e significados, é capaz de proporcionar as condições necessárias para que o sujeito aprenda. Estar nesse mundo, significa estar, constantemente, aprendendo. Porém, isso só é possível porque o ser vivo é determinado por uma estrutura biológica, com característica *de organização autopoietica*.

A terminologia *autopoiese* foi criada por Maturana com a colaboração de Varela, a partir de um entendimento de que esse é um fenômeno biológico que caracteriza o ser vivo. Essa palavra deriva de dois vocábulos gregos: *auto* – por si e *poiese* – produção. Segundo Pellanda (2009, p. 23), *autopoiese* “[...] expressaria a ideia de autoprodução dos seres vivos, o que foi aplicado originalmente ao funcionamento das células como sistema que produz a si mesmo ao operar no processo de viver”.

¹⁶ DICIONÁRIO DO AURÉLIO. Aprendizagem. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/aprendizagem>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

¹⁷ MICHAELIS. Aprendizagem. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

Para tanto, pode-se dizer que o ser humano possui condições que são inatas para produzir a si mesmo. Diante de experiências corriqueiras, por exemplo, como observar um determinado objeto ou um determinado espaço, o ser humano realiza o reconhecimento, a partir de determinados critérios que os define como tal. Essa observação entendida como um ato cognitivo, que, na concepção de Maturana e Varela (2001), acontece de maneira autônoma, pois o sujeito é autoprodutor de suas experiências, produzindo um mundo para si, o qual se torna consensual porque é construído e compartilhado por meio da linguagem. Na visão de Pellanda (2009, p. 24):

A noção de *autopoiesis* implica, portanto, a construção do mundo de forma autônoma, ou seja, não existe um mundo externo objetivo e independente da ação do sujeito que vive e conhece ao mesmo tempo. O mundo emerge junto a ação/cognição do sujeito.

Dessa forma, pode-se considerar que o ato cognitivo é intrínseco ao ser humano e se constitui num processo de modificação de sua estrutura, resultando em conhecimento. Por esse ângulo, o sujeito vive e sobrevive porque produz conhecimento que é instrumento através do qual se acopla com as suas estruturas construindo as suas experiências.

Todo meio que possibilite a interação reverbera, de alguma maneira, uma modificação na estrutura do sujeito, mas a escola por possuir um caráter histórico e político, caracteriza-se em um tempo-espaço em que a transformação dos sujeitos constitui o principal objetivo desse ambiente. Contemporizando Masschelein e Simons (2017, p. 60), “[...] a educação escolar, no sentido forte, consiste realmente na mudança de alguém, e, portanto consiste sempre no fato de se tornar alguém diferente [...]”.

Tornar o sujeito diferente significa dar oportunidades para que viva nesse tempo-espaço e ocupe uma posição em que se considere capaz de aprender independente de sua individualidade. Frente a essa compreensão, a escola poderá ser um espaço propulsor de modificações das estruturas do sujeito, ou seja, um espaço de múltiplas possibilidades de produção do conhecimento pelos sujeitos.

O conhecimento só é possível por meio da interação com o mundo, na vivência com o mundo. Essa interação, que ocorre de maneira recorrente, entre uma unidade autopoietica e uma estrutura do meio, modifica a estrutura de ambos se constituindo numa situação perturbadora. Nessa interação, o sujeito tem a

necessidade de organizar as informações recebidas do meio e, a partir desse movimento, constrói representações do mundo para si.

Nesse sentido, a prática pedagógica poderá contribuir para que a interação com o meio ocorra mediante aulas desafiadoras, possibilitando a auto-organização a partir das representações construídas. Essas representações são determinadas pelas emoções, que permeiam esse processo, determinando a maneira como o sujeito se comporta e se relaciona diante de uma nova situação perturbadora e que o coloca diante de algo que irá modificar a sua estrutura, algo que irá, de uma forma ou outra, desafiá-lo a construir um novo conhecimento, movimentando-o para um novo ato cognitivo, uma nova aprendizagem.

Para Maturana (1982, p. 02), “[...] a aprendizagem é o processo pelo qual o organismo obtém informações do meio e constrói uma representação, que armazena em sua memória, e utiliza para gerar seu comportamento em resposta às perturbações que dele provém”. Essa relação do sujeito com o mundo vai se configurando em uma engrenagem cíclica de mudanças estruturais, através das interações e das perturbações recíprocas – do sujeito para o meio e do meio para o sujeito – nesse processo, vai se construindo a dinâmica interna da sua organização autopoietica. Assim, a aprendizagem constrói-se a partir dos conhecimentos oriundos das experiências vividas pelo sujeito, nos diferentes contextos em que vivenciou.

A aprendizagem mobilizada, através da prática pedagógica não depende somente daquilo que o professor intenciona provocar; cada sujeito irá conhecer e viver no mundo de acordo com as experiências individuais. Os sujeitos são iguais na sua *organização autopoietica*, mas se diferem na sua estrutura, pois vão se modificando conforme as relações estabelecidas com o meio. Por esse motivo, em uma mesma sala de aula, a partir de uma mesma explicação, com os mesmos recursos e estratégias didáticas pedagógicas os sujeitos constroem diferentes aprendizagens.

A aprendizagem construída por cada sujeito não tem como ser controlada pelo professor. Por isso, a necessidade de transformar a escola em um espaço democrático para a aprendizagem, pois o sujeito, por possuir uma *organização autopoietica*, constitui-se único devido à sua estrutura.

Após a compreensão de que a *organização autopoietica* e a singularidade do sujeito definem-se pela sua estrutura, é importante entender o conceito de

organização e de estrutura. Segundo Maturana e Varela (2001, p. 54), a organização refere-se “[...] às relações que devem ocorrer entre os componentes de algo, para que seja possível reconhecê-lo como membro de uma classe específica [...]”; e estrutura: “[...] são os componentes e relações que constituem, concretamente, uma unidade particular e configuram sua organização”. A organização, entretanto, precisa ser conservada e a estrutura, modificada durante as interações, que geram perturbações, definindo as características individuais dos sujeitos, isto é, a sua maneira de relacionar-se com o mundo.

O sujeito determinado pela *organização autopoética* é constituído por uma estrutura, a qual deriva de outras estruturas originais no período em que ocorre a reprodução. Nesse momento, o sujeito recebe componentes diferentes, que formam um novo conjunto e um novo sistema histórico. Ao formar esse novo sistema histórico, acontece o fenômeno chamado hereditário, que mantém a organização, formando uma nova estrutura, uma nova história, ou seja, o surgimento de um sujeito singular e único.

A nova estrutura e a nova história do sujeito são conceituadas por Maturana e Varela como ontogenia:

A ontogenia é a história de mudanças estruturais de uma unidade, sem que esta perca a sua organização. Essa contínua modificação estrutural ocorre na unidade a cada momento, ou como uma alteração desencadeada por interações provenientes do meio onde ela se encontra ou como resultado de sua dinâmica interna (MATURANA, VARELA, 2001, p. 86).

O sujeito já possui uma estrutura única determinada pelo fenômeno da hereditariedade, a qual já determina a sua interação com o mundo. A partir dessas interações, ocorrem situações nas quais vão sendo desencadeadas as *perturbações*.

Diante disso, o sujeito age de acordo com a sua individualidade, resultando na modificação do estado de sua própria estrutura. Modificações compreendidas pelos autores como *acoplamento estrutural*. Transformam e constituem, paulatinamente, a história do sujeito, seguindo assim, uma dinâmica interna própria como se fosse um ciclo de aprendizagens, que o sujeito constrói de forma autônoma e inerente. Maturana e Varela (2001, p. 112) entendem que “[...] enquanto existir essa comensurabilidade, meio e unidade atuarão como fontes de perturbações mútuas e desencadearão mutuamente mudanças de estado. A esse processo

continuado, demos o nome de *acoplamento estrutural*". Nesse aspecto, para a aprendizagem acontecer, é necessário que ocorram situações *perturbadoras* entre o sujeito e o meio, para que haja o fenômeno biológico, entendido pelos autores como acoplamento estrutural.

A prática pedagógica poderá ser um disparador para que aconteça o acoplamento estrutural, na medida em que o espaço educativo possibilite diferentes interações entre o sujeito e o meio, para que o mesmo descubra a via na qual se sinta mais à vontade para interagir com esse meio. Nessa perspectiva, Pellanda (2009, p. 43) entende que o conhecer envolve sempre a interação com o mundo externo através das perturbações:

A relação com o exterior se dá através dos sensores (sentidos) e dos efetores (músculos e glândulas). A partir daí o que vem do exterior não determina o que acontece com o sujeito que conhece, mas provoca perturbações que, por sua vez, disparam mecanismos neurofisiológicos internos que transformam o referido sujeito, complexificando a sua vida.

Nesse sentido, a relação com o mundo externo, por meio dos sensores e dos efetores, cria as informações e representações internas desse mundo para o sujeito que conhece, a partir da dinâmica do sistema nervoso; parte do organismo que funciona com determinação estrutural.

No sistema nervoso, existem tipos de células geradoras de muitas conexões. Entre essas células, estão as presentes na superfície sensorial e na superfície motora, as quais são compostas por células capazes de responder a perturbações específicas do meio e do próprio organismo gerando múltiplas conexões.

Para que haja essas múltiplas conexões, a aprendizagem jamais poderá ser compreendida como uma atividade na qual se utilizem apenas de estratégias expositivas externas para o sujeito, é importante que, de alguma maneira, proporcione alguma emoção, pois o que movimenta o sujeito frente a qualquer ato cognitivo está permeado pelas emoções. Essas determinam a conduta dos indivíduos, pois produzem uma postura de negação ou de aceitação, ou seja, é uma condição importante para que o sujeito desenvolva a motivação para as próximas ações. As emoções emergidas, no momento das conversações entre os sujeitos no espaço escolar, despertam uma série de sentimentos produzindo sentidos e significados para as experiências que estão sendo vividas.

São as emoções, que conduzem a maneira como o aluno toca, sente e se relaciona com o que está aprendendo, pois constrói representações e significados, a partir da sua singularidade e, dessa forma, consegue estabelecer conexões.

No entanto, acreditar em práticas pedagógicas que desconsideram as emoções insurgidas pelos sujeitos – angústias, medos, prazer, entre outros – e que consideram o meio como algo suficiente para que aconteça a aprendizagem, sem criar condições, possibilidades e espaço para que o sujeito possa agir, produzir e construir é desacreditar na existência de estruturas biológicas individuais que determinam a ontogenia dos sujeitos envolvidos no processo de aprender. Nesse sentido, acreditar que o sujeito é passivo, diante de um determinado contexto educativo, é o mesmo que ignorar a existência de um ser autopoietico constituído de suas experiências e emoções.

Desse modo, ao pensar em processos de aprendizagem, é importante ter o entendimento de que o sujeito é um ser constituído de uma ontogenia individual, permeada pelas emoções individuais, definindo assim a história das estruturas já modificadas pela sua própria *organização autopoietica*.

Assim, ninguém pode substituir o sujeito como observador do mundo que o cerca. Esse é um processo de construção individual, a partir daquilo que perturba o sujeito na sua singularidade. Talvez o que provoque *perturbações* em um aluno não perturba o outro aluno, pois são seres de uma mesma *organização autopoietica*, porém, com estruturas diferentes.

Ao refletir sobre as situações que envolvem dificuldades para a aprendizagem, compreende-se que talvez o meio não tenha produzido, na criança, o desejo para que a escola faça sentido. Quando uma experiência provoca sentimentos de medo, frustração, aborrecimento e ansiedade, dificilmente essas emoções produzem o desejo ou um modo de agir positivo frente à aprendizagem; o organismo está detectando que há uma ameaça e, por isso, surge a necessidade de fazer algo para escapar, pois “[...] aquele que se aborrece busca sair do aborrecimento na distração externa, a que capta sua atenção por um momento para dar lugar novamente ao aborrecimento” (PELLANDA, 2009, p. 95).

Ao contrário desses sentimentos negativos, se a experiência da aprendizagem revelar alegria, prazer e entusiasmo, certamente, a criança envolvida no processo desenvolverá uma postura positiva, que desencadeará o desejo, produzindo um envolvimento do sujeito por meio das interações recorrentes,

determinantes da relação com aquele que motiva o desejo pelo aprender. Para Maturana (2002, p. 68),

[...] na medida em que diferentes emoções constituem domínios de ações distintas, haverá diferentes tipos de relações humanas dependendo da emoção que as sustente, e será necessário observar as emoções para distinguir os diferentes tipos de relações humanas, já que estas as definem.

O autor entende que essas emoções definem o domínio das ações nas relações da vida cotidiana. Não diferentes nas relações do contexto escolar, chamando-as de relações sociais. Essas relações são permeadas pelo amor, pois se constituem na “[...] aceitação do outro como um legítimo outro na convivência” (MATURANA, 2002, p. 68). Para além de uma prática pedagógica possibilitadora da interação do sujeito com o meio, está a importância de um contexto educativo que viabilize a construção das relações entre os membros envolvidos no processo de aprendizagem permeada pelo amor.

2.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA: O MOMENTO DA INTERAÇÃO

[...] a aprendizagem põe frente a frente, em uma interação que nunca é uma simples circulação de informações, um sujeito e o mundo, um aprendiz que já sabe alguma coisa e um saber que só existe porque é reconstruído (MEIRIEU, 1998, p. 79).

Pautando-se nas reflexões apresentadas acerca da compreensão sobre a aprendizagem, continuamos esse estudo, acreditando que a prática pedagógica é o momento em que acontecem as interações entre os sujeitos envolvidos no processo do aprender e o objeto a ser conhecido. Sobre essa perspectiva, Meirieu (1998) compreende a prática pedagógica como sendo um *triângulo pedagógico*, o qual é constituído pelo educando, pelo saber e pelo educador. O educador possui o papel de “formador”, o qual deliberadamente cria estímulos e propõe condições de experiências. Nessa relação, o professor junto ao aluno, constrói um caminho didático a ser vivenciado. É importante considerar cada ponta desse triângulo, considerando-o como um eixo essencial na prática pedagógica.

Nesse contexto, para Meirieu (1998), a tarefa do professor está em incentivar o *desejo pelo aprender*, por meio de pontos de apoio, em que o sujeito, através de seus conhecimentos prévios, articula novos saberes e *savoir-faire* (saber-fazer), isto é, coloca em ação os conhecimentos e capacidades que já dominava. Nesse

sentido, o objeto a ser aprendido deve ser, para o aluno, ao mesmo tempo, conhecido e desconhecido. Conhecido, para que consiga utilizar seus conhecimentos anteriores a fim de encontrar pontos de apoio para a construção de novas aprendizagens. E, desconhecido, para que continue com vontade de conhecer. “O que mobiliza um aluno, o que o introduz em uma aprendizagem, o que lhe permite assumir as dificuldades da mesma, ou até mesmo as provas, é o desejo de saber e a vontade de conhecer” (MEIRIEU, 1998, p. 86).

A gestão do desejo despertado consiste no desafio da prática pedagógica. É importante o professor oferecer instrumentos aos alunos, condições para enfrentar o objeto a ser conhecido. Simultaneamente, é fundamental deixar o aluno buscar aquilo que lhe desafia sobre o objeto.

Sobre esse desafio, Meirieu (1998) entende que o professor, enquanto gestor de sua prática, ocupa um papel fundamental ao possibilitar um ambiente favorável para o desenvolvimento de uma prática com movimentos interativos, motivando o desejo pelo aprender, “[...] sua tarefa é ‘criar o enigma’ ou, mais exatamente, *fazer do saber um enigma*: comentá-lo ou mostrá-lo, suficientemente, para que se entreveja seu interesse e sua riqueza, mas calar-se a tempo para suscitar a vontade de desvendá-lo” (MEIRIEU, 1998, p. 92). Calar-se a tempo significa criar condições para o aprendiz desenvolva o sentimento de que é capaz e a possibilidade de descobrir os enigmas. Tendo em foco, o aluno como um ser dotado de experiências prévias, que constituem a sua base para os novos conhecimentos e mostrar que é possível saber mais e para isso, ele necessita investir um tempo para essa descoberta. Nesse viés, o sujeito observa que dispõe de:

[...] alguns instrumentos para que possa enfrentar a obscuridade, e é isto que o professor deve buscar com propriedade: apoiar-se naquilo que os alunos sabem e sabem fazer e sugerir, a partir daí, o que poderia saber: *Criar o enigma com o saber, criar o saber com o enigma* (MEIRIEU, 1998, p. 92, grifo do autor).

Para tanto, a gestão da prática pedagógica se constitui na competência e responsabilidade do professor, que exige dinamismo e flexibilidade frente aos diferentes conhecimentos prévios, aos diferentes interesses dos alunos e às diferentes estratégias utilizadas pelo sujeito no decorrer das ações para descobrir esses enigmas. Nessa perspectiva, o objetivo final da prática pedagógica é a aprendizagem do sujeito, possibilitando a utilização de seus saberes de forma

independente e em diferentes contextos. Se os alunos, ao final de um percurso pedagógico, constituírem-se em sujeitos capazes de utilizar o que aprenderam em suas vidas cotidianas, fazendo relações sem a presença do professor, o *triângulo pedagógico* foi eficiente e a prática pedagógica cumpriu seu papel.

Permeada nesse *triângulo pedagógico*, a emoção constitui-se em um elemento importante a ser considerado para que a prática pedagógica seja efetivada de forma a cumprir com seu papel, pois o projeto educativo do professor é movido por dois sentimentos. Um se refere à vontade de fazer alguma coisa pelo aluno e o outro sentimento diz respeito ao seu prazer em desenvolver o ofício de ensinar. Meirieu (2002) identifica essas emoções, a partir da preocupação do professor em responsabilizar-se pelo destino do processo de aprendizagem do outro; chama essa inquietude de *solicitude*, a qual se refere em:

[...] uma espécie de estranho tormento que associa a alteração de si e o apelo do outro, a inquietude por aquele que se deve educar, a vontade de fazer alguma coisa por ele... e o sentimento de que não posso fazer em seu lugar, que justamente posso apenas solicitá-lo para que faça ele mesmo (MEIRIEU, 2002, p. 71)

Compreendendo o *triângulo pedagógico*, movido pelas ações do professor e do aluno com o saber, a *solicitude* tem um papel fundamental nesse movimento, já que a mesma implica uma carga afetiva de sentimentos e pode representar um perigo à prática pedagógica.

A *solicitude* direciona o professor a querer conhecer cada vez melhor o aluno, dando atenção a todas as suas particularidades. O perigo consiste em o afeto transformar-se em uma obsessão descritiva, que desvia uma prática pedagógica construída a partir de uma concepção de diversidade humana para uma prática direcionada para a prescrição do sujeito, ao definir as suas características entre a normalidade e a anormalidade.

Assim “adjetivada”, a criança adquire uma “personalidade” que permite abandonar todo o trabalho conjunto de transformação e não estabelecer com ela uma história verdadeira. Certamente, concede-se a ela existir em sua diferença, mas uma “diferença” herdada, que nada tem a ver com a diferença assumida ou decidida, na qual se esboça uma liberdade. A criança é reduzida num conjunto de determinações sociológicas e de patologias; ela se torna uma soma de dados ou até mesmo de sintomas (MEIRIEU, 2002, p. 75).

Nessa tangente, o professor, imbuído na *solicitude*, constrói uma caracterização da criança, enxergando-a a partir dessa construção. A criança, por sua vez, sujeitada à personalidade criada na perspectiva do professor, acredita na sua incompletude. Assim, as possibilidades do sujeito vivenciar as perturbações, de maneira que modifiquem as suas estruturas por meio do *acoplamento estrutural*, correm o risco de se direcionarem ao fracasso, pois, a sua aprendizagem estará determinada pelo modo de como a criança se vê a partir da *solicitude* do professor.

A criança tende a funcionar e a interagir no meio, a partir dos elementos que a caracterizam. Tanto os elementos percebidos no contexto escolar pelos profissionais como pelos emergidos no contexto familiar, muitas vezes, direcionam o sujeito a assumir uma posição de incapaz no processo de aprendizagem. Segundo Bridi Filho e Bridi (2016, p. 23):

A criança tende a ser vista – e a assumir esse papel – como impossibilidade no processo de aprendizagem. Quando não revertida, essa marca pode ser o organizador do futuro e de todo o modo como a criança vai se relacionar com a aquisição dos mais variados conhecimentos ao longo de toda a sua vida.

Nessas palavras, verifica-se que o as dificuldades para a aprendizagem correm o risco de aprisionar o sujeito e a prática pedagógica, bem como pode ser determinada a partir da concepção de padrões que se instalam no contexto educativo, criando-se um ambiente desinvestido sobre a capacidade do aluno. Essa visão dificulta o docente a construir uma nova percepção sobre o seu projeto educativo. Inviabiliza a percepção de que a heterogeneidade pode e deve ser compreendida como uma característica positiva para transformar a escola num espaço onde todos tenham o direito de aprender.

Entender a heterogeneidade como uma característica positiva para a proposição das práticas pedagógicas exige do professor o desenvolvimento de um planejamento que possibilite experiências de aprendizagens diversificadas, que permitam ao aluno transcorrer por diferentes caminhos de interação e manipulação para construir seus saberes.

Nesse sentido, corrobora-se com Meirieu (2002, p. 81), quando o autor associa esses diferentes caminhos para a construção do saber com a *inventividade pedagógica*, a qual “[...] permite explorar com o aluno infinitas possibilidades, e o

saber transforma-se progressivamente, mediante um obstinado trabalho de elucidação, de objeto de transação em objeto de partilha”.

A *inventividade pedagógica* é um elemento da prática pedagógica que auxilia o professor a perceber os momentos desafiadores durante a interação com o saber. As percepções sobre esses desafios movimentam uma investigação no intuito de “[...] construir novas formas de estar e atuar no contexto da sala de aula” (VIEIRA, 2013, p. 128).

Nessa perspectiva, pensar em novas formas de estar e atuar no contexto da sala de aula redimensiona o olhar do professor para si, de acordo com a necessidade de desenvolver uma postura reflexiva de seu saber-fazer. A partir desse reconhecimento, o professor vive o contexto da sala de aula, está atento às diferentes interações dos alunos com o saber e percebe as diferentes formas de aprendizagens e refletindo nas possibilidades para que a heterogeneidade existente no contexto escolar seja contemplada.

Contemplar a heterogeneidade do contexto escolar reverbera-se em uma prática educativa, que transforma os instrumentos de ensino e suscita possibilidades para que os alunos utilizem suas diferentes formas de construir o conhecimento, pois adaptar as atividades pedagógicas às estratégias de aprendizagem dos alunos é “[...] descobrir aquilo que se pode variar em seu ensino, como se pode negociar a situação-problema, adaptar sua programação didática, organizar seus ‘quadros de propostas e recursos’” (MEIRIEU, 1998, p. 139).

Compreender e aceitar que o projeto educativo precisa ser adaptado e reorganizado faz parte de uma prática que, ao priorizar a heterogeneidade do contexto, necessita desenvolver no professor uma postura pedagógica atenta ao olhar do aluno.

Quando Meirieu (2002) infere em seus estudos que o professor necessita estar atento “ao olhar do aluno” significa que esse olhar mostra pontos importantes a serem analisados para, assim, direcionar a prática pedagógica. O autor entende que “o olhar do aluno” diz muitas coisas sobre a prática pedagógica em desenvolvimento. Algumas percepções possíveis: se o aluno está compreendendo o saber trabalhado; se quer se apropriar dos saberes; se a aula está tendo sentido para o aluno; se a metodologia utilizada está atingindo, de maneira significativa, os alunos. O autor ainda se refere a esse olhar como capaz de romper com a postura suficiente do professor, ou seja, a postura daquele professor que despreza os alunos

que “não conseguem acompanhar” e ignora esse olhar durante o processo de ensino e aprendizagem. Essa atitude demanda um fazer pedagógico vigilante para que o professor fique atento ao aluno para perceber as dificuldades que o mesmo possa estar enfrentando no processo de aprendizagem.

Nessa situação, o aluno dá sinais através de expressões como forma de um pedido de ajuda. O professor pode decidir entre ignorar o que está sendo manifestado pelo aluno e dar continuidade à sua aula, ou entender que as expressões se constituem em caminhos para possibilitar a reflexão sobre o sujeito que aprende e as estratégias que envolvem o processo de aprendizagem. Esses sinais assinalam a ruptura do projeto educativo, ou seja, o professor rompe com o seu projeto educativo e reorganiza-o de maneira que fique acessível ao aluno, o qual impõe ao professor um recuo, uma *resistência* daquilo que o professor planejou como estratégia para a interação com o conhecimento.

Meirieu (2002), a partir da perspectiva da “Pedagogia Diferenciada”, entende que o olhar que rompe com o projeto educativo refere-se à *resistência* do aluno frente ao trabalho do professor. Essa resistência necessita ser considerada para que haja a mobilização do arsenal de saberes docentes, a fim de construir “pontos de apoio” para que o aluno seja novamente envolvido no que é proposto.

Optar por atender e entender as expressões do aluno, e, buscar meios para incluí-lo no processo, é dar chances para que o *momento pedagógico* aconteça, o qual é compreendido por Meirieu (2002, p. 90) como um:

[...] encontro exigente de duas pessoas que se envolvem em uma partida em que nada é jogado com antecedência e em que a “dureza” do objeto de transação, sua coerência interna, sua estrutura própria regulam permanentemente a relação. É isso que o momento pedagógico, embora remeta inevitavelmente a uma relação entre dois parceiros, nada tem a ver com o “relacional” concebido com a mera empatia recíproca de duas subjetividades que se expandem. O que separa irremediavelmente o “relacional” do pedagógico é o “controle sobre o objeto da transação interindividual”, o trabalho comum de elucidação do que se deve compreender daquilo que se diz do que se deve partilhar na compreensão daquilo que se transmite.

O *momento pedagógico* centra-se na construção das aprendizagens. O professor não abdica de seu projeto educativo, mas aceita permanentemente reelaborá-lo, propondo uma conduta pedagógica atenta à especificidade epistemológica sobre aquilo que necessita ser conhecido pelo aluno. Nesse instante, independente de “[...] quais forem nossas convicções e nossos métodos

pedagógicos, aceitamos ser surpreendidos diante desse rosto, diante de sua estranheza, de sua radical e incompreensível estranheza” (MEIRIEU, 2002, p. 60).

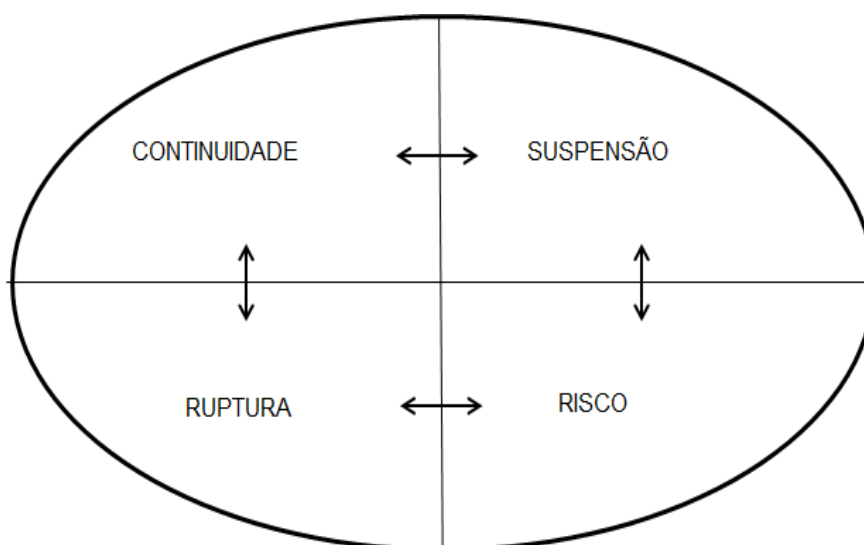
Para tanto, o papel do professor é dedicar-se ao *momento pedagógico*, por meio da reflexão sobre a estranheza, que é revelada pelo aluno diante do projeto educativo proposto e o seu saber-fazer sobre a perspectiva de:

[...] construir novas/outras situações de aprendizagem, visando a garantir o desenvolvimento acadêmico de alunos com e sem deficiências, levando-nos a assumir riscos, tensões e desafios que terão seus objetivos alcançados por via do desenvolvimento de ações colaborativas com toda a escola (VIEIRA, 2013, p. 113).

É sobre essa perspectiva, no sentido de reconhecer a existência do outro, independente de suas limitações, como uma oportunidade de refletir e de buscar pontos de apoio com o objetivo de trazê-lo novamente para a relação interativa com o saber, que faz do *momento pedagógico* um potente acontecimento na prática pedagógica.

Para fazer emergir o interesse do aluno pelo projeto educativo, o autor Meirieu (2002) propõe a circulação de quatro operadores pedagógicos, os quais se constituem em tensões que se movimentam de maneira recursiva. Os operadores podem ser observados na Figura 4, a seguir.

Figura 4 - Operadores Pedagógicos



Os *operadores pedagógicos*, representados na Figura 4, são movidos por tensões de modo articulado, em que um oferece apoio sistemático ao outro para que ocorra uma dinâmica da atividade educativa.

Sobre a tensão entre continuidade e ruptura, pode-se destacar que a continuidade considera o aluno como sujeito já constituído, reconhecendo seus desejos e interesses para o desenvolvimento do que lhe será ensinado; já a ruptura considera o aluno como um sujeito em formação, desprendendo-o das manifestações psicológicas e sociais. Para tanto, dar acesso à cultura e ao conhecimento, a partir dos operadores continuação/ruptura, é romper com os interesses conjunturais e, ao mesmo tempo, partir do contexto previamente conhecido para possibilitar a construção de uma nova realidade.

Na tensão entre suspensão e risco, destaca-se o momento em que a suspensão considera o aluno como sujeito já constituído, distanciando-o das diferentes imagens representativas que os adultos o caracterizam; já o risco considera o aluno como sujeito em formação, que fomenta a coragem de assumir as expressões e situações representativas da vida social adulta. Essas duas tensões permitem o distanciamento das representações que os adultos lhe aprisionam e, ao mesmo tempo, permitem que eles pensem e reflitam sobre a expressão, que representa a vida adulta, assumindo um risco. A tensão entre esses elementos constitui-se no equilíbrio entre o professor suspender aquelas características criadas culturalmente, e, ao mesmo tempo, permite instigar e possibilitar que o aluno assuma o risco de conhecer e aprender sobre os significados culturais construídos.

O movimento de transferência de um *operador pedagógico* para o outro considera uma construção identitária de maneira que os interesses sociais sejam questionados pelos interesses intelectuais e vice-versa, assim como as atitudes sejam questionadas pelos conhecimentos. Esses *operadores pedagógicos* funcionam como suporte à *inventividade pedagógica* do dia a dia escolar, na busca de dar sentido àquilo que é aprendido, em um movimento recursivo entre as tensões existentes entre um e outro operador.

Na intenção de refletir frente à complexidade do aprender, de modo que sejam dadas condições ao aluno de arriscar-se e explorar os conhecimentos, Meirieu (1998) define cinco elementos que permeiam a prática pedagógica, que estão representados no quadro a seguir:

Quadro 6 - Domínio de Diferenciação na perspectiva da Pedagogia Diferenciada de Philippe Meirieu

OBJETO DA DIFERENCIAÇÃO METODOLÓGICA				
Ferramentas de aprendizagem	Método de aprendizagem	Grau de orientação na execução de uma tarefa	Inserção sócio cognitiva	Administração do tempo
Verbalização prévia ou mediação sistemática pela escrita.	Apresentação prévia de todos os elementos ou proposta prévia da estrutura.	Anúncio dos objetivos e das etapas ou descoberta pelo aluno dos objetivos e das etapas.	Implicação em relação à história pessoal do sujeito ou desvinculação do objeto da aprendizagem em relação a esta história.	Imediatismo ou pausa entre as instruções ou informações e sua resposta ou exploração.
Mobilização das evocações verbais ou mobilizações visuais.	Estudo através de um elemento significativo ou confrontos sucessivos de elementos.	Ferramentas de regulação impostas no decorrer do trabalho ou liberdade dada ao sujeito ou ao grupo.	Confronto entre pares necessários ou elaboração individual solicitada.	Coleta prévia de informações ou coleta de informações no decorrer da ação
Contato manipulatório prévio ou apreensão pelo signo.	Funcionamento por disfunções ou busca dos intermediários.	Correções parciais e frequentes ou transferidas à correção global.	Apoio sobre os conhecimentos anteriores na especialidade ou apelo a conhecimentos adquiridos nos outros domínios ou em outras disciplinas.	Tempos de trabalho longos e poucos numerosos ou tempos de trabalhos curtos e numerosos.

Fonte: Adaptado de Meirieu (1998).

A partir das considerações referidas no Quadro 6, observou-se que Meirieu (1998) compreende a metodologia como objeto da diferenciação a partir das ferramentas de aprendizagem; métodos de aprendizagem; orientações na execução de uma tarefa; inserção sociocognitiva e administração do tempo. Na perspectiva da Pedagogia Diferenciada, criada pelo autor, esses elementos servem de suporte para o planejamento de aulas diferenciadas que possam oferecer novas/outras estratégias para a aprendizagem.

A partir da sistematização, é possível entender que a prática pedagógica poderá estar pautada nos cinco elementos descritos pelo autor. Esses desenham um projeto pedagógico a partir de uma perspectiva da diferenciação metodológica. Cabe destacar que o planejamento referido, só estará cumprindo o papel que se destina, se o professor estiver atento ao *momento pedagógico* e o construa

permeado pelos elementos refletidos ao longo deste texto: a emoção, a *solicitude*, a *inventividade pedagógica* e os *operadores pedagógicos*.

3 AS VOZES REPERCUTIDAS NO ESPAÇO FORMATIVO: UMA ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS

O ser vivo, como sistema autopoietico molecular, vive, existe, na solidão da contínua produção de si mesmo como ente singular num curso solitário que se modula desde seu viver relacional. O ser vivo como tal, humano ou não humano, está sempre bem; o mal-estar, a dor de viver não pertence à sua filosofia, pertence ao seu viver no espaço relacional em que existe como organismo e só aparece na reflexão que surge no viver humano na linguagem (MATURANA, 2009, p. 178).

O ser humano é constituído de um sistema autopoietico, organiza-se e estrutura-se a partir das interações recorrentes e consensuais com o meio onde vivemos. O espaço relacional nos perturba, direcionando a nossa capacidade de autoconstrução em um devir constante.

Nessa perspectiva, no presente capítulo, analisou-se o que se constituiu como realidade, a partir de uma interação de respeito pela verdade do outro, com o objetivo de identificar as concepções das professoras sobre a aprendizagem e sobre as práticas pedagógicas. Nesse contexto, foi proeminente compreender como pensam, identificam e se preocupam com as dificuldades para a aprendizagem e o movimento de formação. Isso permitiu analisar o movimento de formação, construído juntamente com o grupo, que obteve a oportunidade de analisar as dificuldades para a aprendizagem dos alunos, segundo as vozes dos professores, que repercutiram no espaço formativo e em análise dos dados produzidos.

Esses dados foram coletados por meio da leitura e da análise de cinco cadernos de “Ficha Individual do Aluno”, leitura dos registros do diário de campo e leitura das transcrições das narrativas produzidas durante os movimentos de formação, os quais aconteceram entre os meses de março a maio de 2019, com um grupo de oito professoras de uma escola da rede municipal de Santa Maria/RS.

Os momentos formativos tiveram início logo após uma apresentação ao grupo sobre a problemática identificada no contexto escolar. Para isso, foi disponibilizado um gráfico aos professores com a quantificação do número de alunos (33,74% dos alunos do 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental) que manifestavam dificuldades para a aprendizagem. Esse número refere-se ao quantitativo que as próprias professoras haviam sinalizado no início da pesquisa, ao serem questionadas sobre os alunos que apresentavam dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, foram levados alguns fragmentos das escritas das professoras. Esses foram retirados dos registros das fichas individuais dos alunos para o primeiro

encontro. Assim, foi exposta a justificativa para o grupo mencionando os motivos, pelos quais nesse momento, tínhamos a temática focalizada na aprendizagem.

Inicialmente, havia o propósito de desenvolver a ação formativa quinzenalmente, mas devido às demandas surgidas no contexto escolar e, considerando que a escola é dinâmica, alguns encontros ocorreram mais espaçados e outros mais próximos do que o previsto. Portanto, totalizaram seis encontros até a escrita desta pesquisa, os quais terão a continuidade de acordo com a proposta de formação no contexto da referida Instituição.

Durante o processo de formação, foi priorizado o desenvolvimento de momentos, que tivessem propostas de interações diversificadas e, dessa maneira, fosse possível causar perturbações nos sujeitos envolvidos como forma de tensões para possíveis ressignificações sobre a problemática vigente. Corroborando com Maturana e Varela (2001, p. 34) “[...] uma explicação é sempre uma proposição que reformula ou recria as observações de um fenômeno, num sistema de conceitos aceitáveis para um grupo de pessoas que compartilham um critério de validação”.

Nesse sentido, por meio da linguagem, compreendida como instrumento da cognição, partindo dos conceitos aceitáveis sobre aprendizagem desse grupo de professoras, intencionou-se a construção de movimentos que colocassem discussões sobre o fenômeno em questão, para poder problematizar, pensar e compreender a realidade produzida nesse contexto. Para tanto, foi possível a construção de dois eixos de análise em que um deles foi subdividido em dois. A primeira análise teve como foco as *compreensões sobre a aprendizagem e os reflexos nas práticas pedagógicas*. O segundo eixo centrou em duas análises: a *ação formativa e o entrelaçamento com os saberes docentes e a ação formativa em serviço como uma proposta para qualificar as práticas pedagógicas*.

3.1 COMPREENSÕES SOBRE A APRENDIZAGEM E OS REFLEXOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A partir do foco sobre o eixo acima, buscou-se analisar como as professoras concebem a aprendizagem, bem como de que maneira as concepções repercutem no planejamento das práticas pedagógicas.

Com o objetivo de conhecer as concepções de aprendizagem do grupo de professoras, foi lançado o desafio de buscar imagens em revistas, que

expressassem o significado de aprendizagem. Após, em dupla, os participantes da pesquisa deveriam eleger uma palavra que complementasse o sentido das imagens escolhidas para encontrar uma representação (por meio da imagem e da escrita) sobre a aprendizagem. As palavras escolhidas foram: interação, dedicação, liberdade e segurança.

Figura 5 - Palavras que permeiam a aprendizagem



Fonte: Diário de campo da pesquisadora.

Observou-se, através das imagens, que a palavra *interação* está representada pelas imagens que retratam uma pessoa utilizando o livro para leitura, crianças em contato com a natureza plantando, crianças trabalhando em grupo, utilizando as tecnologias (computador), brincando num ambiente lúdico (parquinho, jogo com bola), expressando-se através da música e das artes marciais.

Segundo as vozes das professoras, a aprendizagem envolve um processo, ao longo da vida, diretamente ligado às experiências que têm.

“É importante que antes da sistematização, a criança entre em contato com aquilo que irá aprender. [...] Aqui tem crianças plantando, crianças no computador, crianças jogando” (Professora Carla).

Assim, o grupo reflete que a interação tem um papel fundamental no desenvolvimento humano, pois a partir das diferentes experiências vividas, os sujeitos vão sofrendo perturbações (MATURANA, 2002) do meio. Ao agirem sobre elas, constroem novos conhecimentos, ou seja, a criança é um elemento ativo no processo de ensino e aprendizagem, a qual vai estabelecendo relações que são proporcionadas por um ambiente interativo.

Nessa perspectiva, Meirieu (1998, p. 58) entende que:

[...] a interação entre as informações e o projeto não se inicia na escola, nem nas situações de aprendizagem formalizadas; ela existe desde muito cedo e faz com que a criança, ao chegar à sala de aula, como o adulto em nível de formação, disponha de toda uma série de conhecimentos.

Para tanto, é fundamental que o professor desenvolva um projeto educativo, considerando que os alunos já possuem uma história de vida. É preciso também atender ao fato de que os conhecimentos construídos, através da educação escolar, estejam relacionados aos conhecimentos prévios dos sujeitos. Além disso, é necessário reconhecer a importância dessas interações com os conhecimentos, que acontecem por meio de diversificadas maneiras de interações com os novos conhecimentos.

As imagens, que representam a palavra *dedicação*, enfatizam que o grupo crê na dedicação como uma condição de ambas as partes (professor e aluno). Observa-se uma imagem em que uma pessoa conduz uma idosa, durante um momento de leitura; outra pessoa guiando os passos de um bebê. Assim, infere-se que a dedicação do professor nesse processo envolve planejar sua ação para conduzir os alunos.

Outras imagens, que também se referem à dedicação, estão mais direcionadas para o protagonismo do aluno diante das situações de aprendizagem. Essas situações estão ilustradas por um grupo de crianças motivadas e implicadas na tarefa de tocar com os instrumentos. Outra imagem retrata uma turma de crianças envolvidas na organização e dramatização de uma peça de teatro, e outra imagem com pedras e galhos, simbolizando que o aprender exige dedicação.

Segundo as professoras, existem momentos no percurso do aprender, que são desafiadores. Por esse motivo, o aluno depende da sua responsabilidade e persistência individual para construir novos conhecimentos.

“[...] de nada adianta o professor motivar, estar dedicado com as atividades que traz para a aula se o aluno não demonstrar nenhum pouco de entusiasmo, de vontade de se envolver” (Professora Antônia).

A partir dessa sinalização, percebeu-se o entendimento da professora sobre o papel de motivar. A maneira como cada sujeito irá interpretar a mediação pedagógica e as interações do espaço escolar, dependerá da singularidade de cada sujeito nesse processo, isto é, o professor não consegue mensurar e nem controlar as relações que os alunos estabelecem entre os conhecimentos.

A palavra *liberdade* está representada por algumas imagens, entre elas, uma com pessoas de diferentes idades carregando caixas com tamanhos diversificados. Essas imagens representam o entendimento de que os conhecimentos são construídos ao longo dos anos. A respeito dessa imagem, as professoras consideram que os conhecimentos construídos, ao longo das experiências da vida, proporcionam ao sujeito a liberdade de continuar interagindo com o meio.

“Conforme a gente vai crescendo, a gente vai acumulando os conhecimentos e esses conhecimentos nos dão a liberdade para sermos autônomos, nesta imagem está representado pela idade adulta dessas pessoas” (Professora Helen).

“Conhecimento é cumulativo... quanto mais velhos ficamos, mais coisas aprendemos” (Professora Elisa).

Outras imagens, que ainda fazem alusão à liberdade, mostram alguns adultos interagindo com um aparelho tecnológico e uma equipe de crianças, que, aparentemente, estão unidas para jogar. Essas imagens, na visão das professoras, representam a autonomia que os alunos necessitam desenvolver ao longo da escolarização, compreendendo que o conhecimento permite condições futuras de jogar sozinhos. Isso se deve à liberdade conquistada durante esse processo:

“É assim, quando eles conseguem se apropriar dos conhecimentos, conseguem a liberdade. Né? Porque daí estão aptas a jogarem sozinhos, sem a figura do professor” (Professora Carla).

Nesse sentido, o *jogar sozinho*, significa que o professor conseguiu fazer com que o papel do *triângulo pedagógico* (MEIRIEU, 1998) cumpriu o papel para a finalidade destinada, ou seja, proporcionar ao aluno que desenvolva a sua autonomia, para que possa interagir e realizar conexões com outras experiências construindo novos saberes.

A última palavra, referendada como *segurança*, foi representada por imagens, que demonstram relações de *confiança*. Uma dessas imagens mostra uma mão segurando a outra mão. Outra imagem demonstra um adulto abaixado na altura de uma criança e em que ambos brincam de fazer bolinhas de sabão. Essas imagens revelam a importância dos vínculos afetivos na relação entre professor, aluno e saber.

A partir das falas, observou-se que há a compreensão de que aprendemos à medida que vivemos e interagimos com o mundo. Desse modo, o aprendizado é uma ação inerente ao sujeito, pois no viver constituem-se os conhecimentos ao longo da vida. Assim, é possível perceber que para aprender um novo saber, os saberes anteriores servem de auxílio e como uma experiência prévia, uma vez que nos possibilitam estabelecer uma série de relações com o novo conhecimento, permitindo que o sujeito interaja e construa sua aprendizagem.

Conceber as experiências como elementos fundamentais e inerentes ao processo do aprender implica um entendimento de que aluno vive imerso em um mundo e na interação com esse mundo. Isso reverbera, de alguma maneira, em *acoplamento estrutural*.

Sobre essa perspectiva Yáñez (2009, p. 212) entende que as experiências são como uma:

[...] forma da arquitetura dinâmica de cada organismo implica em cada instante de sua contínua mudança um entorno estrutural dinâmico que faz possível seu viver de modo que ele conserva seu viver como totalidade só na medida em que suas interações ocorrem num meio que é dinamicamente congruente com ele em todas as dimensões da realização de seu viver.

Para tanto, os saberes referendados como cumulativos constroem-se nessa arquitetura dinâmica do viver humano, causando-lhe uma mudança de estado entre as estruturas de maneira harmônica com o meio.

Outro aspecto importante a destacar é que, mesmo a aprendizagem sendo um ato cognitivo inerente ao ser vivo, a mesma nem sempre é prazerosa.

Entretanto, pode ser um caminho com flores, permeado pela alegria e pelo prazer, como também pode ser um caminho com pedras, atravessado pelas dificuldades. Assim, destacou a professora Antônia:

“Escolhemos essa imagem porque aprendizagem é assim: ao mesmo tempo em que é legal aprender também é difícil” (imagem: caminho com pedras e flores - Professora Antônia).

Foi possível compreender, nesse primeiro movimento formativo, que as professoras entendem a importância dos alunos desenvolverem uma postura disciplinada frente aos desafios que surgem no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. O envolvimento individual do aluno é imprescindível para que o mesmo consiga superar os percalços que surgem.

O ato de aprender envolve a responsabilidade e o comprometimento com importante papel que os professores desempenham, pois os novos conhecimentos construídos nesse processo de escolarização implicam o desenvolvimento pessoal de sujeitos, os quais por meio da escolarização, prosperam numa postura autônoma e comprometida, tanto com a vida individual, como com a vida em sociedade.

Assim, após uma potente discussão, articulada no contexto educativo acerca das palavras e imagens escolhidas pelo grupo, as professoras foram desafiadas a construir, individualmente, novas palavras a partir das 4 iniciais sobre a problemática discutida no intuito de ampliar as reflexões e, posteriormente, construir um mapa conceitual.

Na figura a seguir estão dispostas as palavras elencadas pelo grupo na construção do mapa conceitual:

Figura 6 - Palavras do mapa conceitual sobre aprendizagem



Fonte: Elaboração própria com base nos registros do diário de campo.

A partir dessa imagem, percebeu-se que a compreensão sobre a aprendizagem compartilhada entre os sujeitos do grupo docente refere-se a uma aprendizagem construída por meio da interação e do diálogo com os sujeitos envolvidos no processo. Esses aspectos são considerados fundamentais para que o aluno tenha a oportunidade de compreender os saberes.

Foi possível observar que a concepção de aprendizagem compartilhada pelo grupo docente é repleta de elementos potencializadores, os quais correspondem a práticas interativas e dialógicas, que são permeadas com um alto teor de vinculação afetiva.

“Não tem como eu, no meio dos pequenos, não construir vínculos, eles precisam se sentir que a escola é um lugar seguro [...] por isso choram durante a adaptação porque ainda não tem vínculo com a profe” (Professora Daiane).

“[...] até os grandes, só que não tem a parte do choro, da adaptação, mas eles tem medo de escrever no início do ano, porque ainda não conhecem a profe, ainda não tem vínculos afetivos” (Professora Betina).

Cabe ressaltar que a afetividade se constitui numa emoção que se entrelaça com o sentimento de amar o outro, na condição de aceitá-lo na sua legitimidade, pois

[...] o amor é a emoção central da história evolutiva humana desde o início, e toda ela se dá como história em que a conservação de um modo de vida no qual o amor, a aceitação do outro como legítimo outro na convivência, é uma condição necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual normal da criança, assim como para a conservação da saúde física, comportamental, psíquica, social e espiritual do adulto (MATURANA, 2002, p. 25).

A partir do entendimento supracitado, é possível perceber que quando uma prática docente se constitui permeada pela amorosidade, torna-se possível nesse ambiente, uma história de interações recorrentes capaz de amparar o sujeito por meio das coordenações consensuais de uma relação dialógica.

Assim, a interação entre os sujeitos e o meio, acontece em congruência com as emoções. Então, a qualidade relacional entre professor e aluno, não corre o risco de se tornar simples encontros, uma vez que as emoções dão o suporte para uma relação construída na aceitação mútua:

[...] para que haja história de interações recorrentes, tem que haver uma *emoção* que constitua as condutas que resultam em interações recorrentes. Se esta emoção não se dá, não há história de interações recorrentes, mas somente encontros casuais e separações (MATURANA, 2002, p. 66).

Outro aspecto que as professoras se referem é justamente sobre as emoções, pois o grupo destacou a palavra dedicação. Dedicar-se é um verbo que implica a ação de empenhar-se com algo. Por isso, essa ação só se torna possível, quando o sujeito estiver motivado pela emoção:

“Escolho a palavra amor, porque o professor dedicado é aquele que tem amor pelo seu trabalho. [...] em qualquer profissão, mas, principalmente, na nossa profissão” (Professora Antônia).

“Eu acho que a dedicação tem que ser de todos, né? A nossa com o nosso trabalho, porque os nossos alunos são carentes e só tem o que a gente oferece aqui de diferente. E também do aluno, ele também precisa ser dedicado com os trabalhinhos” (Professora Betina).

O professor implicado ao seu propósito pedagógico dedica-se, está presente no que faz e a sua presença é facilmente percebida através de suas palavras e ações, para Masschelein e Simons (2017) podemos chamar essa dedicação de

mestria do professor. De acordo com os autores “[...] o conhecimento e a competência garantem um tipo de experiência, é a presença, o cuidado e a dedicação que dão expressão à *mestria* do professor. Ele personifica a matéria de uma determinada maneira e tem presença na sala de aula” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 78).

A partir dessa perspectiva, observou-se a importância de considerar que a dedicação esteja presente nas relações construídas no processo de ensino e aprendizagem através do *triângulo pedagógico* (MEIRIEU, 1998), essa postura auxilia o professor a planejar a aula de maneira singular e personalizada.

O professor que se dedica ao seu fazer, ao objeto de estudo com o qual tem um compromisso ético de compartilhá-lo, envolve-se de tal maneira a ponto de expressar o seu entusiasmo e despertar no aluno o desejo pelo aprender.

Pennac (2008, p. 105) enfatiza a dedicação do professor a partir de suas próprias experiências enquanto aluno e infere que:

é imediatamente perceptível a presença do professor que habita plenamente a sua sala de aula, os alunos a percebem desde o primeiro minuto do ano, nós todos temos essa experiência: o professor acaba de entrar, ele está totalmente lá, e isso se vê pela sua maneira de olhar, de cumprimentar os alunos, de se sentar, de tomar posse da mesa, ele não se dispersou por medo das reações deles, ele não está fechado em si mesmo, não, ele está por dentro do que faz, logo no começo ele está presente, distingue cada rosto, a turma existe sob seu olhar.

O aluno percebe a dedicação do professor na maneira como interage, como se expressa, na sua postura, na forma de condução do processo do projeto educativo. A dedicação refere-se ao nível de implicação e de emoção desprendida pelo professor.

Assim, se a emoção não estiver presente no momento da aprendizagem é provável que o aluno e o professor não consigam estabelecer um canal de interações recorrentes. Dessa maneira, é fundamental que o amor se constitua na emoção mais importante nessa relação, pois esse é o sentimento essencial para que seja possível construir um convívio respaldado pela confiança e pelo respeito.

O amor é a base para que o *triângulo pedagógico* intercorra de maneira equilibrada nas três pontas desse triângulo - segundo Meirieu (2002): professor, saber e aluno, por meio de uma relação de confiabilidade e de interações recorrentes.

Observa-se, na Figura 6, que a partir do vocábulo dedicação, o grupo docente relaciona a outras três palavras: amor, afeto e empatia. Assim, é possível perceber que a compreensão do conhecer “[...] está ligada à vontade que, por sua vez, está ligada aos afetos. Uma afecção como a alegria, por exemplo, aumenta a nossa capacidade de agir enquanto a tristeza diminui” (PELLANDA, 2009, p. 91).

Nesse sentido, o aluno imerso em um processo de aprendizagem em que o meio lhe proporciona emoções positivas, estará motivado a enfrentar as perturbações existentes no processo, sentir-se-á encorajado a assumir o risco de construir novas estruturas em seu organismo, ou seja, construir novos conhecimentos.

Assumir o risco significa envolver-se no percurso escolar, sendo assim, compreende-se a necessidade de construir um espaço de interação em que o aluno se sinta seguro para transitar com confiança e autonomia no processo de ensino e aprendizagem. Pode-se dizer que produzir um espaço seguro para que o aluno desenvolva a sua autonomia é um dos papéis fundamentais da escola, pois é nesse lugar que o aluno é convidado a expandir seus conhecimentos.

Outro aspecto que é importante destacar, no que tange à compreensão sobre a aprendizagem, refere-se à responsabilização do processo de ensino e aprendizagem. A palavra *responsabilidade* emergiu em um momento de discussão em que o grupo problematizou a relação entre responsabilidade e liberdade no espaço educativo.

De acordo com o grupo, a liberdade tem dois pontos importantes.

“A gente percebe aquele aluno que age com responsabilidade ele consegue ser independente, fazer as atividades sozinho, não espera pelo professor. Já tem aqueles que ficam te esperando, não fazem nada enquanto tu não chega e geralmente são aqueles que são apáticos até para resolver um problema com o colega. É o caso do Eduardo!” (Professora Carla).

Um ponto se refere à compreensão de que, ao agir com responsabilidade, constroem-se mais experiências e conhecimentos e, em consequência disso, maior liberdade para o sujeito agir nesse espaço, ou seja, interagir no mundo que o cerca de forma autônoma. O outro ponto refere-se à liberdade atrelada à responsabilidade em uma condição comportamental do sujeito frente às atividades escolares, tais como: dedicação com as atividades, não conversar em aula, seguir as regras da escola e realizar as tarefas escolares.

“O aluno tem liberdade se ele é responsável na escola, se ele é atento em aula, se segue as regras da escola. Se não tem um comportamento responsável não dá para dá liberdade para esse aluno na escola, senão ele faz o que bem entender” (Professora Elisa).

Em consonância à fala da professora Masschelein e Simons (2017, p. 98), os quais compreendem que a tarefa do professor é justamente a de garantir que o tempo escolar seja um tempo de respeito e de atenção para aprender:

[...] garantir que o mundo fale com os jovens. Conseqüentemente, o tempo livre como tempo escolar não é um tempo para diversão ou relaxamento, mas é um tempo para prestar atenção no mundo, para respeitar, para estar presente, para encontrar, para aprender e para descobrir.

Sendo assim, esse tempo precisa ser aproveitado com responsabilidade, pois não se trata de um tempo comum e sim, um tempo para encontrar o mundo por meio dos conhecimentos compartilhados no ambiente escolar. À medida que o contexto educativo vai se constituindo em um espaço interativo, baseado na responsabilidade, vai propiciando aos sujeitos desencadearem um processo de relação entre os conhecimentos construídos e o mundo que a pertencem. Desse modo, essas relações vão dando significados e sentidos, emergindo um processo de autonomia e de liberdade.

Nos primeiros movimentos do processo formativo, foi possível analisar que o grupo compartilha o entendimento de que a aprendizagem se constrói por meio do diálogo e das interações com os sujeitos e com o meio. Além de compreender que as emoções se constituem em sentimentos fundamentais para que os sujeitos construam seus saberes. São esses sentimentos que permitem ao aluno desejar aprender e sentir-se capaz de agir no ambiente escolar, bem como interferem no planejamento e na condução de uma prática pedagógica.

O grupo manifestou elementos importantes e potentes compreensões sobre a aprendizagem. Porém, o questionamento a ser problematizado foi em relação aos motivos pelos quais nem todas as crianças conseguem aprender. Esses motivos seriam por questões individuais internas, alusivas às condições de saúde física e psíquica do aluno ou por questões externas referentes ao ambiente em que a criança vive, incluindo o contexto familiar e o próprio contexto do sistema educacional.

Assim, após um primeiro momento de reflexão sobre a aprendizagem, considerou-se importante questionar o grupo sobre quais saberes seriam relevantes

a serem pensados no espaço formativo. Saberes que pudessem ampliar o nosso entendimento sobre a temática e contribuir para a reflexão das práticas pedagógicas.

Cada professora recebeu uma folha com o questionamento e foi proposto que escrevessem as suas considerações. Para sentirem-se mais à vontade, não foi solicitada a identificação. As respostas foram:

*Escrita 1 - "Neurociências: como o cérebro das crianças funciona?"
"Plasticidade cerebral e sua importância para aprendizagem escolar".*

Escrita 2 - "Neurociências" "Autismo"

Escrita 3 - "Aprendizagem do autista". "Dificuldades de aprendizagem".

*Escrita 4 - "O papel do professor no processo de ensino e aprendizagem".
"Flexibilização curricular no processo de inclusão".*

Escrita 5 - "Abordar os diferentes modos de aprender é muito importante, traz respeito e carinho frente ao ser com que trabalhamos, mas também traz a oportunidade que o aluno aprenda com os outros recursos/auxílio/processos".

Escrita 6 - "Como envolver/ trabalhar com os alunos com dificuldades na leitura e escrita em sala de aula, textos e interpretação. Assim como avaliar esses alunos". "Da mesma forma, quais atividades poderia desenvolver com os alunos com Down".

Escrita 7 - "Neurociências".

Escrita 8 - "Por estar com turmas de Educação Infantil tenho mais inquietações em como trabalhar com questões isoladas, ou seja, quando uma criança pega brinquedo da escola e leva para casa, quando uma criança não fala a verdade, quando uma criança tem alguma atitude que as outras não, pois as vezes trabalhar por meio de histórias com toda a turma é uma das sugestões, mas gostaria de ter outras alternativas além dessa e de conversar com a criança e família".

Assim, emergiram solicitações de momentos formativos, sinalizando estudos/discussões focados no diagnóstico clínico do aluno como: *autismo, síndrome de down, dificuldades de aprendizagem, dificuldades específica de leitura e escrita*. Além de outras solicitações direcionadas ao processo de aprendizagem, recursos pedagógicos e o papel do professor como: *neurociência, aprendizagem e plasticidade cerebral, papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, flexibilização curricular, diferentes modos de aprender, diferentes recursos metodológicos e pedagógicos*.

Ao direcionar o olhar para as respostas, essas apontaram para a necessidade de ampliar os conhecimentos nas questões relacionadas à aprendizagem dos alunos, que possuem um diagnóstico clínico de deficiência/transtorno de aprendizagem. Fator que sinaliza uma necessidade de buscar um apoio, baseado na condição do sujeito e, principalmente, na ideia de existir uma forma específica de trabalhar com esses alunos.

Nesse sentido, Moysés e Collares (2015) auxiliam em uma análise histórica sobre a preocupação de o professor centrar-se na compreensão da condição clínica do sujeito. No início do século XX, há a expansão educacional e o acesso da classe trabalhadora nas escolas brasileiras. Com isso, surgiu um movimento provocado pela medicina, o qual recomendava a criação de classes especiais para aqueles que “não iriam aprender”. Assim, surge no país um movimento de medicalização do comportamento, acompanhado de diagnósticos que segregam os sujeitos, normatizando entre duas condições: sujeitos que aprendem e os que não aprendem.

Para tanto, observa-se que a mais de um século, tem-se a criação de um regulamento sobre as condições de aprendizagem dos sujeitos, através das políticas de inclusão. Dessa forma, ao longo dessa trajetória, busca-se construir outra compreensão a respeito da aprendizagem das crianças, que possuem um diagnóstico, um processo complexo que envolve mudanças de paradigmas e, conseqüentemente, uma mudança cultural.

Na fala a seguir, observou-se a relevância de um diagnóstico configurar-se em um elemento presente no contexto educacional para o docente pensar a elaboração das práticas pedagógicas:

“Mas nos auxilia também para saber o quanto nós vamos cobrar desse aluno. Daqui a pouco eu tô cobrando e esse aluno não pode me dar essa resposta, acho que o diagnóstico me ajuda nesse sentido. Por exemplo, na questão da leitura e da escrita eu vou estar ali cobrando, cobrando, cobrando, cobrando não no sentido pesado, mas no sentido de querer um retorno do aluno. Eu, enquanto professora preciso ter um retorno desse meu aluno” (Professora Aurora).

“A gente tem um retorno do aluno sabendo o diagnóstico” (Professora Betina).

“Tu entende. Nesse sentido o diagnóstico nos auxilia, não que a gente fique parada esperando, mas nos dá um suporte” (Professora Daiane).

A partir das narrativas das professoras Aurora, Betina e Daiane, percebeu-se quanto o diagnóstico é limitador e influencia na aposta e investimento pedagógico. Sabe-se, portanto, que após o reconhecimento de alguma deficiência e/ou transtorno de aprendizagem, o professor tende a pensar em novas ações metodológicas. Nesse sentido, questiona-se: por que, somente após um diagnóstico clínico, inicia-se o movimento de buscar novas/outras formas de conduzir a prática

pedagógica? Será que o diagnóstico do médico consegue ser mais preciso com relação ao desenvolvimento e à aprendizagem de uma criança do que o professor que está dia a dia com ela na escola?

Diante da reflexão, observou-se a necessidade de ter um conhecimento, hipoteticamente, certo e objetivo sobre o aluno, direcionando o professor na procura de métodos que possibilitem a adaptação, a normalização das habilidades e conhecimentos na busca de obter respostas daqueles alunos que lhe anseiam por um retorno.

No entanto, a necessidade de mensurar o comportamento e a aprendizagem do sujeito acaba dificultando a capacidade de o docente ressignificar as suas práticas pedagógicas. No intuito de pensar em novas/outras possibilidades de construir um planejamento que favoreça o aprender de todos, desde o aluno que “não apresenta dificuldades”, até aquele que possui um diagnóstico de deficiência, ou de dificuldades para a aprendizagem.

Essa dificuldade não se deve à falta de interesse por parte do professor, mas à concepção e um traço cultural impregnado no contexto educacional, em que o professor necessita ter o controle sobre a aprendizagem do aluno e, por esse motivo, uma vinculação às práticas pedagógicas que instrumentalizam o fazer docente.

Ao mesmo tempo em que as falas das professoras denotam a angústia em requerer conhecimentos mais focalizados no diagnóstico do sujeito, surge também a solicitação de momentos, que propiciem o pensar sobre o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, bem como a utilização de diferentes recursos metodológicos.

“Pois é, e às vezes a gente quer que o aluno saiba os conteúdos, sem ao menos ter tido a chance de vivenciar. Uma vez uma professora ficou surpresa que uma aluna perguntou: - Professora só tem uma praia? Lógico que ela não tem noção só viu a praia no livro, depois num globo redondo e depois num mapa plano e quadrado. Que sentido tem esse conteúdo para essa aluna?” (Professora Elisa).

A referida fala mostra um movimento reflexivo sobre a prática pedagógica ao considerar que é difícil para o aluno saber um determinado conteúdo/conhecimento, caso ainda não tenha interagido, de forma mais concreta, com esse saber. Observou-se a preocupação de possibilitar o conteúdo/conhecimento a todos os alunos, de maneira que não houvesse desmotivação, assim como, a compreensão

de que os projetos educativos necessitam contemplar diferentes estratégias metodológicas para além do que estamos habituados na escola, de acordo com a fala da professora: livro, mapa e globo.

Meirieu (2002) compreende que a motivação do aluno para enfrentar as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem está, intrinsecamente, relacionada ao desejo pelo aprender. Despertar o desejo pela aprendizagem é uma das responsabilidades do professor; é mister saber administrar uma prática pedagógica que possibilite ao aprendiz compreender o conhecimento a partir de suas experiências prévias, mas que também consiga envolver o aluno em um fluente mistério a ser revelado.

Nesse contexto, a prática pedagógica acontece por meio da relação existente entre os elementos do *triângulo pedagógico*, constituído pelo professor, pelo saber e pelo aluno. No ínterim dessa relação, é proporcionado ao aluno um caminho didático, desde que haja interatividade.

A vontade deste grupo de professoras de organizar práticas pedagógicas baseadas na interação com o meio, através de diferentes recursos e estratégias metodológicas, esbarra em problemas considerados comuns de serem encontrados na grande maioria das escolas públicas brasileiras. As narrativas das professoras Elisa e Betina ressaltam esses problemas:

“A gente faz o possível, mas a escola é muito pobre, não consegue dar conta de auxiliar todas as crianças e de oferecer espaços diferentes” (Professora Elisa).

“A gente até identifica a inteligência, mas não tem tempo para trabalhar e os recurso,s a gente não tem muito” (Professora Betina - se refere a falta de tempo para planejamento de aulas).

Os motivos nas falas das professoras muitas vezes impedem a construção de um caminho didático capaz de possibilitar um percurso escolar, permeado por diferentes estratégias e possibilidades de interação. Isso se deve às condições do espaço físico, à falta de recursos e à falta de tempo de planejamento para que possam, de fato, beneficiar os alunos com a *inventividade pedagógica*.

Sabe-se que essa realidade existe nas escolas de nosso país, mas será que seriam somente esses os fatores responsáveis pelas dificuldades para a aprendizagem e pela desmotivação dos alunos?

Para esse grupo de professoras, não. Abaixo, observa-se, nas falas das professoras Elisa e Franchesca, a compreensão de que a organização do trabalho escolar e a alta rotatividade de professores na instituição, certamente, influenciam no trabalho pedagógico. Assim, a forma como a prática pedagógica é conduzida, reflete, diretamente, na produção das dificuldades para a aprendizagem:

“Os anos finais vieram de uma outra realidade. Por isso, esse resultado (muitos com dificuldades para a aprendizagem) quero ver essas nossas turmas (dos anos iniciais) quando chegarem nos anos finais, pois agora estão com professoras que tem uma preocupação com a realidade, antes eram professoras que vinham só suplementar e no outro ano, ou no mesmo ano, iam embora” (Professora Elisa).

“É nítido! A gente percebe a diferença de como as aulas são conduzidas e o envolvimento de cada aluno com seu professor em sala de aula. Sem dúvida, estou ansiosa para ver as crianças que ingressaram no 1º ano em 2018... lá no 6º ano” (Professora Franchesca).

As falas enfatizam que o fato de a escola ter professores, que trabalhavam em regime de suplementação de sua carga horária, influenciou na qualidade do trabalho pedagógico realizado na instituição. A escola passou por experiências em que, muitas vezes, os professores não construíam uma identificação com a instituição escolar e, conseqüentemente, não desenvolviam uma prática pedagógica implicada com o seu fazer. A compreensão compartilhada pelo grupo evidenciou que, pelo fato de as turmas terem sido atendidas por professores, que não desenvolveram uma identificação com a instituição, resultou em uma realidade em que os alunos carregam algumas lacunas ao longo de sua trajetória escolar devido à qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas diante da situação vivida.

É notório que as referidas falas evidenciam o entendimento de que as práticas pedagógicas, que são desenvolvidas por meio de uma postura implicada, baseadas no amor pelos conhecimentos a serem compartilhados com os alunos e pelos alunos, mobilizam maiores oportunidades de interações com os saberes. Nesse sentido, com a atual organização do quadro docente da Instituição, em que a maior parte dos professores é lotada na escola, há uma esperança e uma aposta de que as crianças, matriculadas hoje na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, cheguem com índices de dificuldades para a aprendizagem reduzidos ao final do ensino fundamental.

No entanto, observou-se que mesmo o professor, tendo a compreensão de que muitas das dificuldades para a aprendizagem são referentes ao desenvolvimento de práticas pedagógicas deficitárias, o problema sobre as lacunas existentes no processo de ensino e aprendizagem, acaba sendo transferido para o aluno, conforme a narrativa citada:

“Achei importante a parte do texto que fala da importância dos estímulos que a gente recebe perante as necessidades. As tuas necessidades, as tuas carências que te estimulam buscar, mas nossos alunos não têm essa vontade de romper com isso (com a carência de conhecimento, de experiências)” (Professora Betina).

A partir dessa fala, questiona-se: será que os alunos não têm vontade de romper com a carência de seus conhecimentos, ou será que nós, professores, não estamos conseguindo despertar o desejo pelo aprender e manter esse desejo ativo?

Outras narrativas colocam o aluno numa condição de responsável pelas dificuldades encontradas durante o percurso escolar. Emergem das seguintes falas:

“Mas não é nem isso, nossos alunos não sabem estudar, estudar para eles é passar o olho uma vez e já é estudar muito” (Professora Elisa).

“Eu explico para os meus alunos que muitas vezes tem que ler um texto umas três vezes” (Professora Carla).

“Tem que estudar com eles, fazer resuminhos” (Professora Antônia).

Com base nesses discursos, nota-se que não há uma reflexão crítica sobre o papel do professor e sobre as práticas pedagógicas, frente às dificuldades para a aprendizagem. Uma vez que as práticas pedagógicas ficam limitadas a instruções de como estudar e, assim, o motivo da dificuldade no processo de ensino e aprendizagem centra-se no aluno que não compreende e não faz o que as professoras explicam.

Nessa tangente, essa percepção dos professores pode estar atrelada à falta de oportunidades para pensar sobre a construção da aprendizagem nos espaços escolares e nos elementos que dela fazem parte. Como também, arraigada a uma ideia sobre o estudar. Talvez, muito vinculada às suas próprias experiências, inviabilizando uma compreensão crítica sobre as estratégias utilizadas nas práticas pedagógicas e sobre o papel do professor no processo de instituir o desejo pelo aprender.

Problematizar a compreensão da aprendizagem e as práticas pedagógicas auxilia o professor a refletir sobre a condição autopoiética e sobre a subjetividade do sujeito, além de proporcionar, certamente, uma possível ressignificação sobre as ações metodológicas do professor, diminuindo o olhar que regula e aponta o sujeito como responsável de “suas dificuldades” no percurso escolar.

Para tanto, foi possível perceber que a formação se desenvolveu com um grupo docente potente, o qual tem a compreensão de que a aprendizagem acontece por meio das experiências, as quais modificam as estruturas dos sujeitos. Assim como, compreendem que nessa modificação de estrutura do sujeito, o professor tem um papel fundamental, pois é ele que, por meio das práticas pedagógicas, conduz o processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, os discursos revelam alguns elementos que acabam dificultando o desenvolvimento de práticas pedagógicas que se proponham a ousar suas estratégias metodológicas. Entre esses elementos, está o fato de o professor estar diante de uma turma com alunos, que possuem diagnóstico de alguma deficiência, ou de algum transtorno de aprendizagem, engessando a prática pedagógica com propostas reguladoras. Outros elementos se referem à falta de infraestrutura, falta de recursos e de tempo para planejamentos. E ainda, como elemento que dificulta a realização de um trabalho pedagógico diferenciado é a responsabilidade e o envolvimento por parte do aluno em seus estudos. Esses se constituem em fatores que dificultam e influenciam o aprimoramento de práticas pedagógicas diferenciadas.

Assim, para possibilitar que todos esses elementos citados: condições do espaço físico, falta de recursos, falta de tempo para o planejamento e falta de identificação com a escola sejam revistos como constituintes do contexto escolar de muitas escolas brasileiras, mesmo apresentando essas dificuldades, vê-se que é possível pensar em novas propostas pedagógicas. Em suma, é importante que se tenham momentos para refletir, pensar e problematizar a realidade da instituição, sem perder de vista as vozes repercutidas no espaço pedagógico.

3.2 A AÇÃO FORMATIVA COMO UMA PROPOSTA PARA QUALIFICAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A partir desse eixo de análise, buscou-se refletir sobre as diversas interações das professoras no espaço formativo, o qual teve, como já mencionado anteriormente, a intenção de construir um momento para pensar sobre a aprendizagem a partir da problemática sobre as dificuldades para a aprendizagem. Problemática emergida pelo grupo e, percebida através da *escuta sensível* da professora pesquisadora.

A ação formativa em serviço partiu da concepção de que cada professor é um sujeito autopoietico, permanentemente em construção por meio das interações recorrentes com o meio, ou seja, o professor é

[...] um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá. Um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele estrutura e orienta (TARDIF, 2014, p. 230). Nesse sentido, pensar em formação continuada de professores, significa colocá-los como protagonistas deste processo, pois ao longo de suas interações recursivas com o meio, constroem saberes e fazeres que constituem o repertório de conhecimentos. Estes conhecimentos determinam a postura profissional no contexto educativo; a maneira como pensam o processo de ensino e aprendizagem, bem como a forma como conduzem as práticas pedagógicas.

Dessa forma, entende-se que a formação continuada no contexto escolar pode ser uma potente ação, no sentido de abrir espaço para o diálogo entre as vozes dos professores, suas angústias, seus anseios, seus saberes e fazeres. Além de ser uma atividade prevista na LDB, Lei nº. 9.394/96, a partir do artigo 62, o qual referencia:

Art. 62- A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61¹⁸ far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.
Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996).

¹⁸ A LDB nº 9.394/96 em seu Art. 61, referencia que os profissionais da educação escolar básica são os que nela estão em efetivo exercício e tenham sido formados em cursos reconhecidos. O inciso III infere, ainda, que os profissionais da educação escolar básica são os trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 1996).

Assim, buscando ressignificar alguns elementos no contexto escolar, foi proposta ao grupo docente a formação continuada em serviço, a partir da compreensão de que todos já possuem seus conhecimentos pessoais e profissionais. De acordo com Araújo e Moura (2012, p. 78) é “[...] contínua porque, como o próprio nome sugere, se trata de considerar algo que já foi iniciado e cujo movimento implica um *continuum* de ação”.

Como já anunciado no eixo analítico anterior, a formação em serviço teve início por meio de uma apresentação ao grupo docente, referente à sistematização construída através da *escuta sensível* sobre: os relatos que enfatizavam as angústias das professoras, os desafios da prática pedagógica, bem como a apresentação da quantidade - expressa em porcentagem - dos alunos que enfrentavam dificuldades em seus processos de aprendizagem (segundo a identificação das próprias professoras).

Dessa maneira, foi apresentado ao grupo como o problema nasceu no contexto, pois na perspectiva de Barbier (2004, p. 54) a pesquisa-ação:

[...] reconhece que o problema nasce, num contexto preciso, de um grupo em crise. O pesquisador não o provoca, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva.

Assim, no intuito de refletir sobre os desafios que envolvem as dificuldades para a aprendizagem, percebeu-se a importância e a relevância de iniciar os movimentos de formação continuada, problematizando sobre os elementos que se relacionam com a aprendizagem.

Nesse sentido, ao intencionar o desenvolvimento de uma ação formativa a partir da perspectiva de que os professores se transmudam em atores do movimento reflexivo, proposto para que haja uma possível ressignificação de suas práticas pedagógicas, partiu-se da compreensão de que os indivíduos são constituídos de uma *organização autopoietica*, pois se entende que os conhecimentos são construídos num processo vital.

3.2.1 Ação formativa e o entrelaçamento com os saberes docentes

Os saberes docentes estão intrinsecamente relacionados com a história de vida dos sujeitos. Nessa perspectiva, compreende-se que os saberes constroem-se a partir dos processos de viver/conhecer, os quais ocorrem em uma relação consensual entre o indivíduo e o meio, que mobilizam, assim, alterações nas estruturas a partir das perturbações emergidas dessa relação. Desse modo, os primeiros encontros¹⁹ do processo formativo objetivaram refletir sobre aprendizagem com o grupo de professores.

Ao perceber, durante a prática formativa, o quanto as experiências individuais determinam os saberes docentes, essa análise debruçou-se a olhar para os saberes desses profissionais no intuito de compreender as diferentes relações estabelecidas durante o processo formativo. Os autores que auxiliaram nessa compreensão foram Maturana e Varela (2001) e Tardif (2014).

A ação formativa se constituiu a partir da reflexão e construção sobre a percepção do grupo acerca da aprendizagem, a qual foi realizada por meio de estudos e dinâmicas. Uma dessas atividades propôs um jogo, denominado pela professora Clarissa de “Roda ou Pensa”. O objetivo consistia em pensar numa nova palavra individualmente a fim de complementar as outras palavras já existentes e contempladas na primeira atividade, tais como: interação, segurança, dedicação e liberdade. Abaixo alguns registros desse movimento interativo e reflexivo:

¹⁹ O primeiro e segundo encontro foram descritos e analisados de maneira mais detalhada no eixo que faz alusão às compreensões sobre a aprendizagem e os reflexos na prática pedagógica, devido a proposta desses primeiros movimentos estarem mais focada nas concepções de aprendizagem.

Figura 7 - Atividade problematizadora - Roda ou Pensa



Fonte: Diário de campo da pesquisadora

Figura 8 - Mapa conceitual



Fonte: Diário de campo da pesquisadora

A partir da dinâmica mostrada através das figuras 7 e 8, emergiram do grupo docente algumas reflexões, relacionando às palavras contempladas no mapa conceitual com a identidade profissional de cada participante. Esse movimento reflexivo é evidenciado nas falas abaixo:

“É interessante perceber que cada palavra posta no mapa se refere a prática de cada uma de nós, a forma como cada uma desenvolve o seu fazer. Essa forma singular precisa ser respeitada” (Professora Elisa).

“Sim, eu coloquei ‘vínculos afetivos’ não tem como a minha prática ser sem afetividade, pois trabalho com os pequenos” (Professora Daiane).

“É, eu gosto muito de trabalhar primeiro a prática, joguinhos e depois o conteúdo. Então, não tem como fugir do que eu faço [...] trabalho muito com o diálogo” (Professora Carla).

As falas das professoras Elisa, Daiane e Carla sinalizam que há uma identificação com a personalidade profissional (TARDIF, 2014), bem como com a personalidade profissional de seus pares, diante das reflexões emergidas na ação formativa. Esse reconhecimento acontece quando os elementos manifestados no mapa conceitual são discutidos pelo grupo, pois se observa que, ao visualizarem o fazer cotidiano, conseguem perceber a sua postura profissional.

A essa postura profissional, Tardif (2014) denomina de “personalidade profissional”, pois é construída na prática pedagógica, desenvolvendo o *habitus* que permite enfrentar os desafios do cotidiano. Ainda em consonância às concepções do autor, o desenvolvimento do *habitus* emerge das improvisações e das habilidades pessoais do professor e:

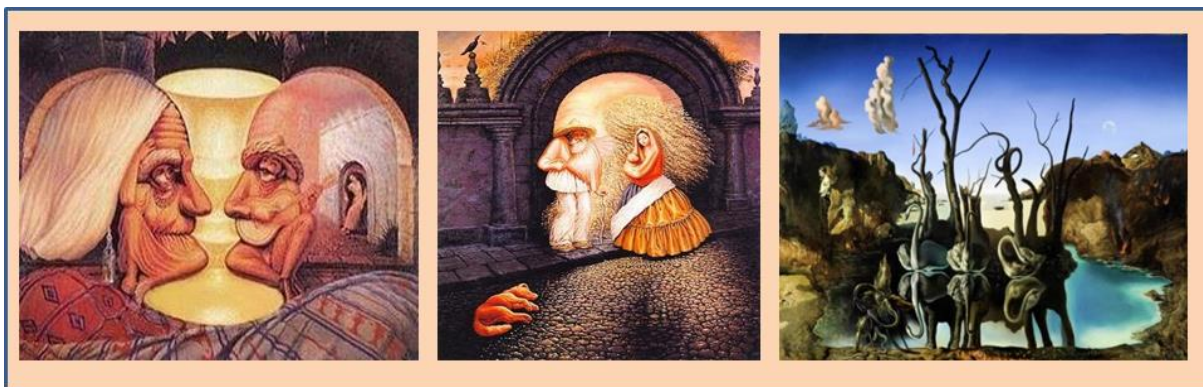
[...] podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano (TARDIF, 2014, p. 49).

A identificação individual do saber-ser e do saber-fazer motivou a participação no processo de formação, pois perceberam que se tratava, efetivamente, de uma formação continuada atrelada ao contexto educativo e ao seu fazer pedagógico. Nessa perspectiva, o reconhecimento da identidade profissional realizado pelas participantes da pesquisa, constituiu-se em um movimento de reflexão da própria prática docente, que é importante para a problematização da temática proposta.

A proposição da ação formativa constituiu-se, justamente, em ativar um processo *autopiético* a fim de produzir ressignificações e modificações na estrutura biológica dos participantes. Assim, a partir de outra dinâmica denominada de “O que seus olhos veem?”, inicia-se uma maneira de *perturbação* no que tange à singularidade de cada sujeito. Para a concretização da dinâmica, foram escolhidas três imagens, sendo elas: duas obras de arte (“Para Sempre” e “Homem, Mulher e Cão”) de autoria do artista mexicano Octavio Ocampo e uma obra de arte (“Cisne Refletindo Elefante”) do artista espanhol Salvador Dalí. Essas obras de arte possuem um caráter ambíguo, pois nelas, cada pessoa enxerga uma determinada imagem, ou mais de uma, dependendo de como o cérebro processa as informações, a partir das experiências de vida individual.

Na figura 9, estão dispostas as obras de arte descritas acima:

Figura 9 - Atividade problematizadora “O que seus olhos veem?”



Fonte: Diário de campo da pesquisadora.

Foi um momento de concentração e descontração no grupo. Todas as professoras olhavam, atentamente, para cada imagem projetada. Após, foram convidadas a expor o que cada uma havia visualizado e sentido durante a atividade.

“Eu me detive nos detalhes, pois me preocupei em não errar, fiquei até nervosa porque não queria errar... (risos)” (Professora Elisa).

“Eu já conhecia a dinâmica e por isso me preocupei em achar muitas imagens” (Professora Carla).

“Observei que conseguia visualizar mais de uma imagem em todas e sem ter preocupação de errar” (Professora Aurora).

“Eu enxerguei detalhes que vocês não enxergaram...(risos)” (Professora Antônia).

Surgiram diferentes sentimentos durante a atividade. Elisa contou que se sentiu nervosa devido ao medo de errar. Carla, por já conhecer a proposta, teve a preocupação em achar o máximo de imagens que conseguia. Aurora demonstrou-se tranquila. Já, Antônia, ficou surpreendida por ter visto aquilo que as colegas não viram. Após a dinâmica, o grupo foi questionado a partir da seguinte problematização: por que existem diferentes visões, sentimentos e percepções frente a uma mesma imagem?

As expressões dos rostos sinalizavam uma dúvida coletiva e algumas respostas foram:

“Eu acho que vi as pessoas idosas naquelas duas imagens, porque me lembraram fatos da infância, algo bem pessoal meu” (Professora Franchesca).

“Eu senti medo de errar por questões pessoais também” (Professora Elisa).

“Eu não sei porque vi tantas coisas diferentes, mas eu vi viu? Estão lá ôh... (risos)” (Professora Antônia).

Diante das falas, compreendeu-se que a maneira como o sujeito vê e sente o mundo são determinadas pelas experiências individuais, ou seja, está inerentemente associado com as relações recursivas estabelecidas com o meio construindo a ontogenia de cada sujeito.

Nessa mesma perspectiva, Tardif (2014) compreende que os saberes docentes são construídos na relação com o meio e que perpassam toda a vida profissional. Desse modo, elenca cinco saberes, que são: *saberes pessoais, provenientes da formação escolar anterior, saberes provenientes da formação profissional para o magistério, saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho e saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.*

Os *saberes pessoais* são os que se constroem na trajetória de vida pessoal, a partir das experiências construídas na relação familiar, nas relações estabelecidas nos diferentes contextos sociais ao longo das interações da trajetória de vida do sujeito. Esses enfatizam, também, as experiências da escolarização inicial com a educação formal. Assim, o professor vivencia diferentes experiências, as quais

contribuem e configuram as possibilidades de *acoplamento estrutural*, construindo seus princípios, crenças e valores. Segundo Tardif (2014) são esses processos de interação da vida que vão construindo a identidade pessoal e social do professor e que o acompanharão, inerentemente, na sua vida profissional.

É possível reconhecer que o modo como cada professora visualizou as obras de arte, expressas na figura 9, esteve diretamente relacionado aos seus saberes pessoais, pois se constituem em elementos definidores que se referem a uma visão de mundo construída ao longo de sua existência. Essa percepção ficou visível na fala da professora Franchesca, quando declarou que visualizou pessoas idosas nas duas imagens, porque se lembrava de situações relacionadas à sua infância.

Na concepção de Tardif (2014, p. 71), a maneira como o sujeito percebe as situações do dia a dia, referem-se aos saberes pessoais, os quais:

[...] não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (família, grupos, amigos, escolas, etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social.

Nesse sentido, outra fala que chamou a atenção e foi possível observar o quanto está, intrinsecamente, relacionada à construção dos saberes docentes é a da professora Elisa. Ao olhar as imagens das obras de arte, relatou que sentiu medo de errar, sinalizando que esse sentimento pode estar relacionado com dimensões tanto em nível pessoal, como em nível profissional. Talvez esse medo possa ter suas raízes nas experiências escolares iniciais, ou esteja relacionado com os níveis de exigência e possibilidades de erros que lhe foram permitidos durante a sua educação familiar e/ou escolar.

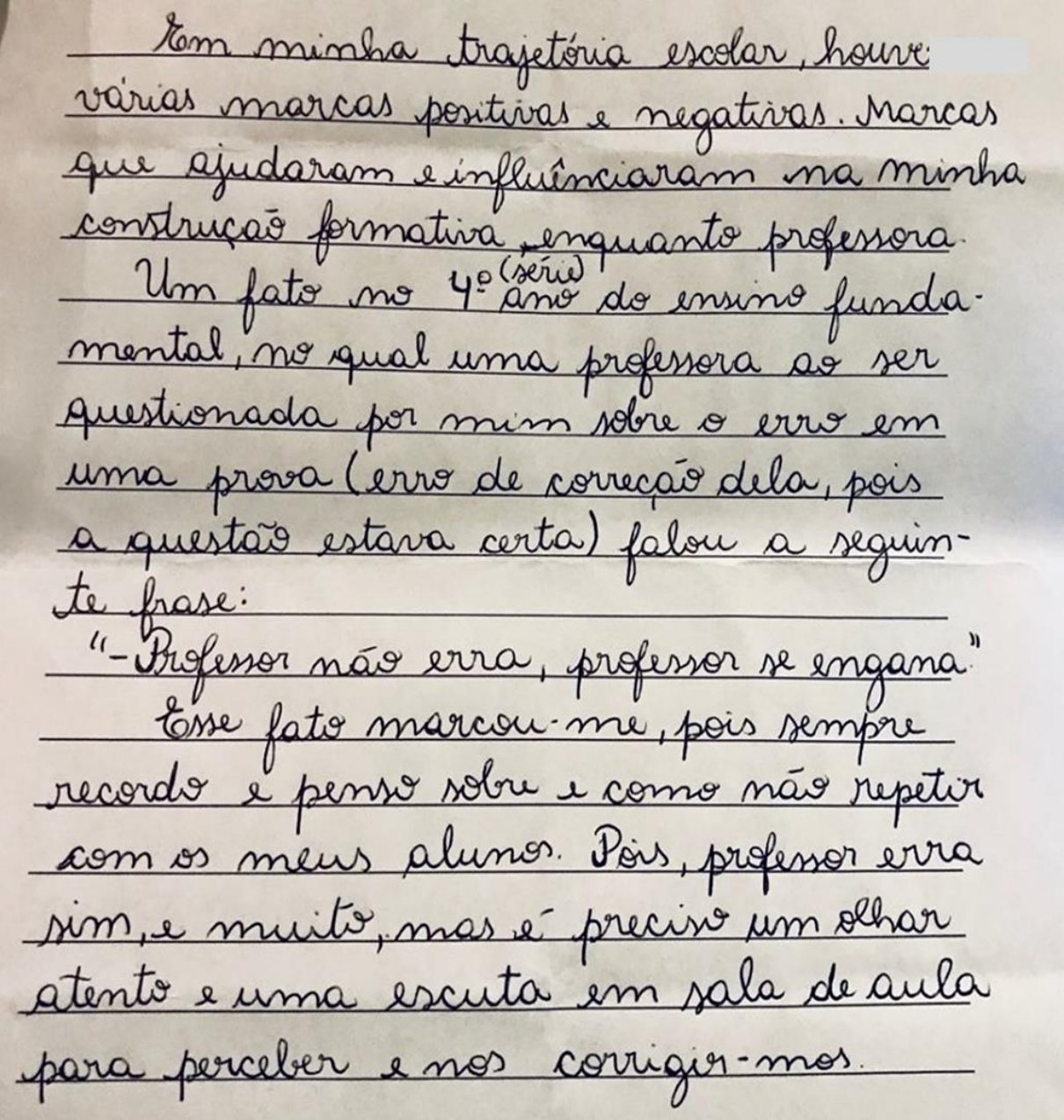
Assim, a construção da identidade docente que tangencia a continuidade ou a ruptura das experiências anteriores como docente, segundo Tardif (2014, p. 67) é:

[...] fortemente marcado por referenciais de ordem temporal. Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora de quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações que o professor de química obrigava a fazer no fim do segundo grau.

Sobre essa dimensão, a fim de conhecer e entender as relações estabelecidas pelas professoras no decorrer do trabalho formativo, mesmo que, de

uma forma incipiente, foi proposto que narrassem uma situação pessoal de aprendizagem, a qual tenha ficado marcada como uma memória negativa.

Figura 10 - Narrativa docente sobre a experiência escolar na infância (1)



Em minha trajetória escolar, houve várias marcas positivas e negativas. Marcas que ajudaram e influenciaram na minha construção formativa, enquanto professora.

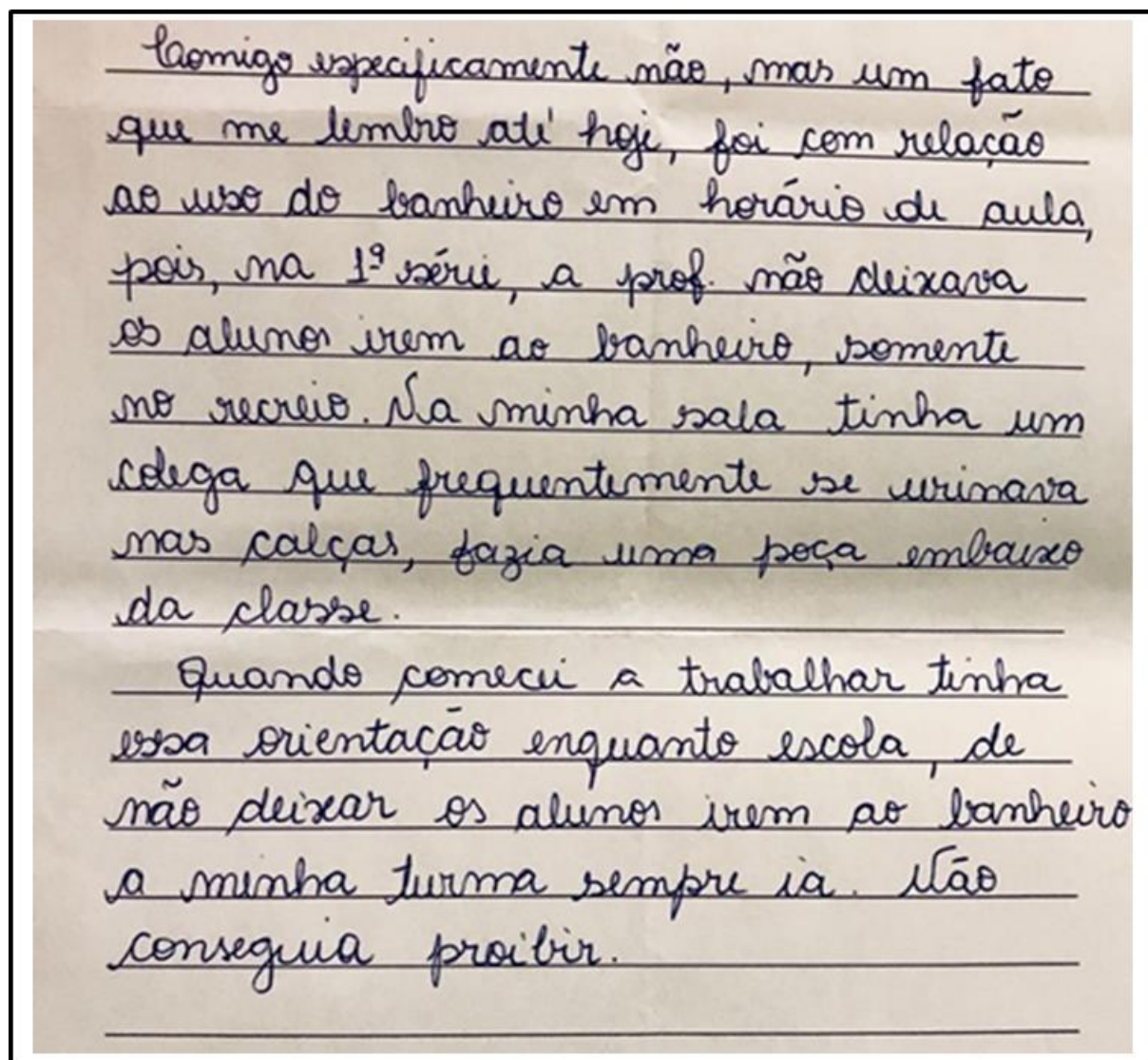
Um fato no 4º ^(série) ano do ensino fundamental, no qual uma professora ao ser questionada por mim sobre o erro em uma prova (erro de correção dela, pois a questão estava certa) falou a seguinte frase:

"- Professor não erra, professor se engana."

Esse fato marcou-me, pois sempre recordo e penso sobre e como não repetir com os meus alunos. Pois, professor erra sim, e muito, mas é preciso um olhar atento e uma escuta em sala de aula para perceber e nos corrigir-mos.

Fonte: Diário de campo da pesquisadora.

Figura 11 - Narrativa docente sobre a experiência escolar na infância (2)



Comigo especificamente não, mas um fato que me lembro até hoje, foi com relação ao uso do banheiro em horários de aula, pois, na 1ª série, a prof. não deixava os alunos irem ao banheiro, somente no recreio. Na minha sala tinha um colega que frequentemente se urinava nas calças, fazia uma peça embaixo da classe.

Quando comecei a trabalhar tinha essa orientação enquanto escola, de não deixar os alunos irem ao banheiro a minha turma sempre ia. Não conseguia proibir.

Fonte: Diário de campo da pesquisadora.

As narrativas das duas professoras evidenciaram fortemente a relação de suas experiências no percurso escolar inicial com a identidade profissional que hoje definem como postura de prática docente. Esses exemplos mostram explicitamente que, diante dessas situações, as professoras decidem romper com alguns hábitos e com algumas crenças que fizeram parte das suas relações com o meio educacional.

A professora, que narra sobre a necessidade de o professor construir um olhar, uma escuta atenta de si, para estar permanentemente corrigindo os erros cometidos na prática, reverberou nessa profissional uma postura reflexiva de seu fazer. A outra professora que contou sobre o motivo pelo qual não consegue proibir

os alunos de ir ao banheiro, revela que a mesma construiu uma identidade docente baseada na empatia com o outro.

Sobre esse ponto de vista, é possível afirmar que o docente se constrói a partir de suas experiências pessoais vividas em diferentes momentos de suas vidas e em diferentes espaços sociais. Para Tardif (2014), esses conhecimentos são mobilizados a partir de um posicionamento reflexivo na medida em que os futuros professores entram em contato com a prática de seu ofício docente. A imersão na prática de seu ofício docente inicia-se por meio da socialização nas instituições de formação de professores e ao adentrarem no espaço do trabalho, em que vivem os erros, os acertos e as improvisações da prática. Nesse contexto, imerso na complexidade do fazer docente, os professores sentem a necessidade de compartilhar com seus pares suas dúvidas, suas inseguranças e suas “certezas”. Assim, novos/outros saberes são construídos e os sujeitos se ressignificam.

“[...] aqui dentro a gente troca figurinhas e muitos casos não tem diagnóstico, nossos casos aqui, grande parte não tem o diagnóstico. A gente tem um olhar que compartilha com a educadora especial que vai nos ajudar e que vai também trabalhar junto” (Professora Elisa).

Nessa dimensão, foi possível compreender que o docente não atua sozinho. Ele se encontra em um permanente processo de interações com outras pessoas, e assim, direciona-se a transformação e adaptação do *habitus* para um movimento de construção das especificidades dos saberes pedagógicos, ou como Tardif (2014) referencia: saber-fazer e saber-ser da profissão.

Sobre a construção de esses saberes, o autor identifica como um processo temporal, em que “[...] o tempo de aprendizagem do trabalho não se limita à duração da vida profissional, mas inclui também a existência pessoal dos professores. Os quais, de certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo” (TARDIF, 2014, p. 79).

Nesse sentido, o tempo da aprendizagem da profissão docente é intrínseco ao processo vital do indivíduo. A partir dessa compreensão, é possível pensar sobre as concepções de Maturana e Varela (2001), ao entenderem que a aprendizagem é constituída por meio das relações consensuais e determinada pelas emoções individuais, que produzem a maneira como a pessoa se relaciona e vive com/no meio.

3.2.2 Ação formativa: uma experiência e possíveis aproximações com a prática pedagógica

Este eixo analítico se propõe a pensar e analisar as experiências oportunizadas nos momentos da ação formativa. As experiências tiveram o objetivo de mobilizar perturbações, relacionando-as com as práticas pedagógicas realizadas no dia a dia escolar. Para tanto, alguns encontros se propuseram a conhecer como as informações se processam no cérebro, transformando-se em aprendizagem.

Esses momentos aconteceram por meio de apresentações sistematizadas e projetadas no *datashow*, de leituras prévias de alguns textos e de atividades práticas. As diversificadas maneiras dos momentos formativos tiveram o intuito de envolver os diferentes canais de acesso da informação ao cérebro. Para esses estudos, utilizaram-se, como fundamentação teórica, os autores Maturana e Varela (2001), Bridi Filho, Bridi e Rotta (2016) e Cosenza e Guerra (2011), que focalizam a importância das vias sensoriais e do sistema límbico (responsável pelas emoções e comportamentos sociais) no processo de ensino e aprendizagem.

Foi proposta ao grupo docente a construção de um corpo celular com massinha de modelar. Essa atividade foi construída individualmente e por meio da via sensorial tátil, o corpo celular deveria formar um neurônio com prolongamentos axônios e filamentos dendritos.

Em seguida, foram desafiadas a conectarem seus neurônios construindo uma rede sináptica do cérebro. Desse modo, o conhecimento/conteúdo do encontro formativo estava sendo proposto, a partir de uma experiência sensorial e com a utilização de materiais concretos, objetivando provocar, nos professores, uma reflexão sobre os sentimentos dos alunos diante das atividades pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar.

Nesse sentido, Cosenza e Guerra (2011, p. 19-20) compreendem que:

[...] por meio das informações sensoriais, conduzidas através de circuitos específicos e processadas pelo cérebro, que tomamos conhecimento do que está acontecendo no ambiente ao nosso redor e com ele podemos interagir de forma satisfatória, de modo a garantir nossa sobrevivência.

Para Cosenza e Guerra (2011, p. 11), todos os seres vivos necessitam estar em constante troca com o meio onde vivem e, para a sua sobrevivência, devem interagir nesse contexto, pois através do cérebro:

[...] tomamos consciência das informações que chegam pelos órgãos dos sentidos e processamos essas informações, comparando-as com nossas vivências e expectativas. É dele também que emanam as respostas voluntárias ou involuntárias, que fazem com que o corpo, eventualmente, atue sobre o ambiente.

Nessa perspectiva, o processo de tomar consciência das informações recebidas pelo/com o meio estabelece as relações dessas informações e reorganiza-as com aquilo que já conhece. Nesse contexto, acontecem as modificações das estruturas já existentes do indivíduo. Essas modificações estruturais organizam-se em forma de acoplamentos estruturais, transformando as informações processadas em conhecimentos e determinando de maneira involuntária as relações com as novas informações que o sujeito deparar-se-á ao longo de sua vida.

Essas modificações estruturais representam o ato cognitivo, o qual é inato ao ser humano e se trata de um processo vital. O indivíduo vive e sobrevive, introduzido no mundo, porque produz conhecimento através das relações consensuais e das interações recorrentes com esse mundo.

Nesse sentido, a atividade com a massinha de modelar teve o intento de colocar as professoras num processo relacional com o ambiente, para que interagissem a partir de uma experiência, que não se limitasse apenas a captar as informações pelas vias auditivas e visuais, mas também sensoriais. Esse momento foi marcado pela motivação, pois as professoras demonstravam-se estimuladas com a atividade e, durante a manipulação com a massinha de modelar comparavam suas produções e revelavam suas preocupações com a estética de seus trabalhos. Abaixo estão alguns registros desse momento de interação com a temática foco e com o meio:

Figura 12 - Dinâmica com massinha de modelar



Fonte: Diário de campo da pesquisadora.

Figura 13 - Momento em grupo da dinâmica e o resultado



Fonte: Diário de campo da pesquisadora.

Além da motivação, observada no envolvimento das professoras com a atividade, ressalta-se o sentimento produzido durante a construção dos neurônios. Cada uma expressava o seu esforço individual através das falas:

“O meu está mais bonitinho que o teu!” (Professora Betina).

*“Não, o meu que está mais bonitinho, está delicadinho, o teu está grandão”
(Professora Franchesca).*

“Eu fiz bem direitinho até com as bolinhas” (Professora Antônia).

Quando foram desafiadas a cada uma ligar o seu neurônio no neurônio da colega, demonstraram a preocupação em transportá-lo. Reivindicando o motivo pelo qual essa informação não havia sido dada antes, pois agora corria o risco de estragar as produções, demonstrando um sentimento de cuidado.

Nesse viés, esses sentimentos revelam preocupações diante da atividade para agradar e o desejo de conseguir cumprir com o objetivo proposto. Para tanto, essas preocupações e sentimentos podem ser comparados aos mesmos sentidos pelos alunos nos momentos em que o professor propõe uma atividade pedagógica.

Ademais, a atividade também se centrou no propósito de as professoras poderem pensar nesses sentimentos, os quais são vivenciados pelos alunos no dia a dia escolar. A criança sempre quer alcançar as expectativas, tanto do docente, como da sua família. Sendo assim, a produção que a criança apresenta para o adulto, provavelmente, exigiu dela um grande esforço. E, se, mesmo com esforço, não conseguiu atingir às expectativas que almejava, não significa que ela não tenha se dedicado o suficiente.

Diante dessa situação, não se retira a necessidade de mostrar para a criança, que a sua hipótese pode e deve evoluir. De acordo com Bridi Filho e Bridi (2016) é nessa percepção e na aceitação das limitações, que o sujeito entra em um conflito interno, alertando a sua estrutura e acionando representações e afetos para produzir uma nova hipótese.

Nessa tangente, verificou-se a importância do vínculo afetivo construído entre professor e aluno, a essencialidade de uma relação consensual entre ambos. Se o aluno percebe que o professor e a sua família não apostam no seu progresso, seja por uma deficiência ou por dificuldades para a aprendizagem, esse entende que não tem a quem agradar, pois compreende que não esperam nada dele.

De acordo com Bridi Filho e Bridi (2016, p. 23):

A criança tende a ser vista e assumir o papel - como impossibilitada no processo de aprendizagem. Quando não revertida, essa marca pode ser o organizador do futuro e de todo o modo como a criança vai se relacionar com a aquisição dos mais variados conhecimentos ao longo e toda a sua vida.

Nesse sentido, verificou-se a importância de o professor manter um investimento de apostas das capacidades do sujeito. Investimento esse que implica o planejamento de um projeto educativo que viabilize a aprendizagem de todos os alunos. Para que todos tenham possibilidades para a aprendizagem, é fundamental que lhe seja oferecida uma diversidade metodológica para a criança experimentar diferentes vias de acesso ao cérebro e escolher a que mais lhe facilitar a interação com o conhecimento.

O fato da proposta metodológica da ação formativa ter expandido a oportunidade de interação com a problemática/conhecimento em discussão, reverberou uma maior participação do grupo, possibilitando que os sujeitos relacionassem as experiências formativas às suas vidas pessoais e às de sala de aula. Sendo assim, o sentido da dinâmica formativa vai além de possibilitar a ressignificação de saberes, pois viabiliza que as professoras vivam na prática algumas experiências que as colocam em uma interação com o meio, permitindo a reflexão sobre a importância de oferecer diversificadas formas de acesso ao conhecimento.

Com relação a uma das dinâmicas, expressando as reflexões realizadas pelas professoras, abaixo se observam algumas ressignificações sobre a proposição das práticas pedagógicas.

“[...] então a gente vê a importância de possibilitar que nossas crianças vivam as experiências” (Professora Aurora).

“Pois é, às vezes a gente quer que o aluno saiba os conteúdos, sem ao menos ter tido a chance de vivenciar” (Professora Helen).

“Sim, uma vez uma professora ficou surpresa que uma aluna perguntou: - Professora só tem uma praia? Lógico que ela não tem noção né gurias... só viu a praia no livro, depois no globo redondo e depois num mapa quadrado. É muito abstrato, a criança não cria em cima. Que sentido tem esse conteúdo para essa aluna?” (Professora Elisa).

Nesse sentido, as falas demonstram a importância de pensar em maneiras de oportunizar experiências diversificadas no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, proporcionar um espaço para a interação entre os sujeitos e os conhecimentos, na perspectiva de Pellanda (2009, p. 48):

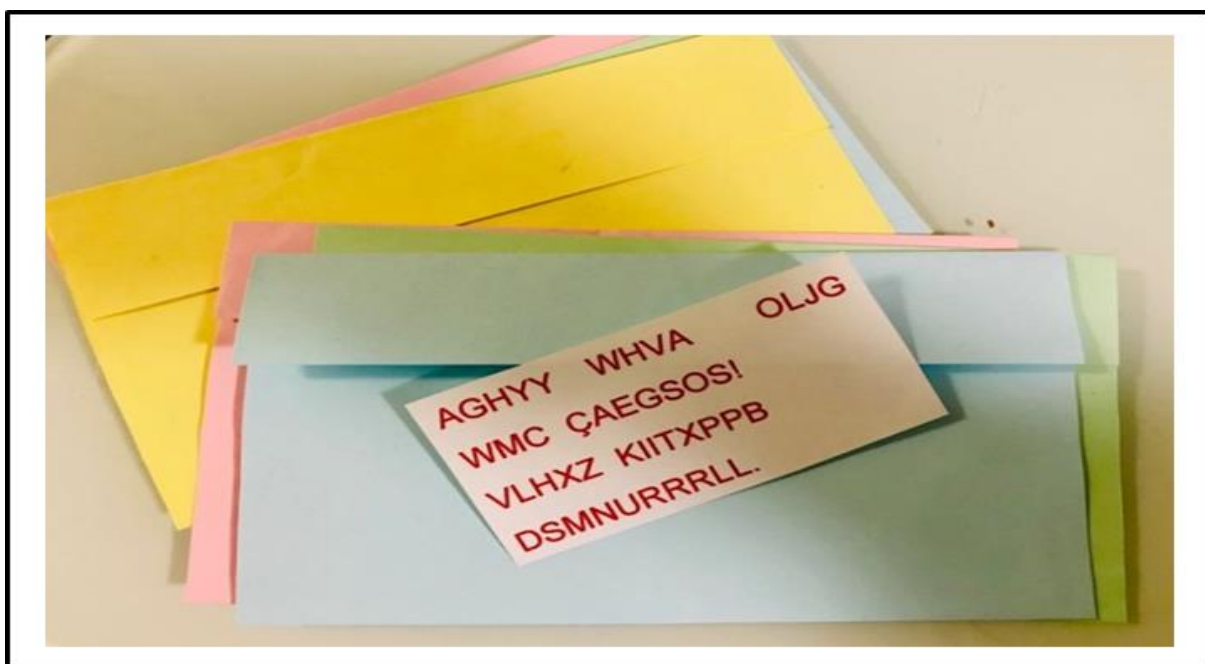
Há todo um processo de mobilização interna disparado pelo que dizemos, que depende da percepção de cada um, o que, por sua vez, depende do

histórico de acoplamento estrutural de cada ser humano. Cada ouvinte ou leitor vai interpretar o ruído (perturbação) a partir de seu momento de complexificação (desenvolvimento).

Nessa tangente, notou-se que, a partir do exemplo referente, a aluna, que não conhecia praia, não conseguia entender que a praia pertence a um oceano global, formado por vários outros oceanos (compreensão que a professora desejava que a aluna tivesse). Nesse sentido, quando a professora Elisa fala que ver a praia no livro, no globo e no mapa ainda não se constitui numa proposta que possibilite a interatividade do aluno com a aprendizagem. Sendo assim, os recursos metodológicos foram insuficientes para a compreensão do sujeito sobre o conhecimento em questão.

Outro movimento perturbador da formação aconteceu por meio da dinâmica “Recado para uma pessoa especial”, o qual também mexeu com os sentimentos e com a preocupação das professoras para atingirem o objetivo da atividade. As professoras foram recebidas na sala com um envelope em cima de suas mesas. A única informação recebida sobre o envelope é que dentro havia um recado destinado a uma pessoa importante.

Figura 14 - “Recado para uma pessoa especial”



Fonte : Diário de campo da pesquisadora.

A partir da figura 14, verificou-se que o recado se refere a um papel contendo letras aleatórias. As expressões dos rostos se comunicaram através de um misto de reações: testas franzidas, rostos frustrados, olhos atentos e sussurros, na tentativa de soletrar os fonemas e decifrar a mensagem. Então, foi solicitado que fizessem um esforço maior.

“Vamos, se esforcem! Não acredito que vocês não estão entendendo... tão fácil!” (Professora Clarissa).

“Não tem como ler, não dá para entender” (Professora Antônia).

“Dá sim! É só se concentrar e juntar as letras” (Professora Clarissa).

“Ai que agonia, essa sensação de não conseguir ler” (Professora Aurora)

Então, a partir da dinâmica descrita, juntamente com a continuação dos estudos e discussões sobre aprendizagem, que focalizou na capacidade intrínseca de o sujeito aprender, realizou-se a reflexão sobre as emoções sentidas ao se depararem com uma situação em que se esforçaram para cumprir com o proposto, mas mesmo assim não conseguiram.

Nessa tangente, o sentimento de frustração das professoras é o mesmo reverberado pelos alunos, quando estão no contexto escolar frente a uma atividade que possibilite apenas um canal de acesso ao cérebro, isto é, somente uma forma de interagir com a aprendizagem. Não possibilitar diferentes formas para o indivíduo explorar o conhecimento não oportuniza que o mesmo utilize outras estratégias de interação com o conhecimento, limitando a relação com a aprendizagem.

A frustração vivida pelas professoras, durante essa atividade, retrata uma situação comum em sala de aula, pois frustrar-se faz parte do percurso escolar. Contudo, considera-se importante o professor estar atento a essas situações. Muitas vezes, os alunos manifestam alguns sinais de que não estão compreendendo, de que está difícil, ou que a maneira como foi proposto o projeto educativo não está sendo suficiente para manter o desejo pelo aprender.

Nessa tangente, os sinais expressados pelos alunos são compreendidos por Meirieu (2002) como uma postura de resistência ao projeto educativo. Sendo esse, um elemento importante para que o professor considere relevante para avaliar a sua proposta pedagógica e organizá-la de outra forma a fim de contemplar os objetivos

propostos e cumprir com o papel a que se propõe, ou seja, de possibilitar a aprendizagem do aluno.

Nesse sentido, observou-se a importância de construir um projeto educativo, que utilize diferentes recursos metodológicos para que possa contemplar todos os estilos de aprendizagem, bem como o cuidado que o professor necessita ter durante os momentos de aula, pois são nesses momentos que se apresentam elementos para refletir e avaliar a prática que está sendo desenvolvida.

Emergiram falas, que denotam o reconhecimento sobre a magnitude do papel do professor frente a um projeto educativo, que propõe o desenvolvimento de atividades as quais despertem o desejo para a aprendizagem em todos os alunos.

“Não adianta cobrarmos que escreva a palavra se a criança ainda não tem consciência do som” (Professora: Aurora).

“Quem tinha que vivenciar isso que a gente está vivendo são os professores de português dos anos finais, porque eles não entendem que não adianta cobrar a interpretação se a criança ainda não desenvolveu outras estruturas” (Professora Elisa).

No entanto, além de compartilhar com os alunos um projeto pedagógico que desperta a sua curiosidade e o seu desejo pelo conhecimento, observou-se uma análise reflexiva na fala da professora Aurora sobre a importância de ofertar condições para que o sujeito construa conhecimentos antes de exigir que “mostre” o aprendido.

Quando Aurora abordou que a criança primeiro precisa aprender o som e Elisa relata que é necessário desenvolver outras estruturas antes de interpretarem um texto, tornou-se evidente que ambas as professoras realizaram um processo reflexivo sobre o aprender. Reflexão produzida por meio das problematizações da ação formativa, pois compreenderam que o cérebro necessita de estímulos para desenvolver novas estruturas cerebrais e, assim, construir um novo conhecimento.

Por fim, realizou-se um encontro com duas professoras da área da educação especial, na ocasião, trabalharam com a temática “Práticas Pedagógicas e Processos de Aprendizagem”. Nesse momento, o grupo docente também foi mobilizado a pensar sobre a aprendizagem do aluno a partir das experiências individuais das professoras.

Foi proposta, ainda, a realização da dinâmica “Receita do Monstrinho”. Nessa atividade, por meio do uso da audição, as professoras (da área da educação

especial) falavam uma característica do monstinho que deveria ser desenhada no papel. Cada participante representava, a partir das suas compreensões, a característica do monstinho solicitada. Ressalta-se que nessa dinâmica foi utilizada apenas a área da audição, o que resultou em diferentes produções de monstinhos. Abaixo os monstinhos construídos:

Figura 15 - Receita do Monstinho



Fonte: Diário de campo da pesquisadora.

Observou-se que cada professora criou o seu monstinho, a partir de uma compreensão individual sobre as características faladas, assim, observou-se

também que, a partir de uma única estratégia metodológica, são construídos diferentes entendimentos pelos sujeitos. É possível perceber que o professor não tem o controle sobre o que o aluno aprende, pois a aprendizagem depende das experiências e das estruturas cognitivas já construídas pelos sujeitos.

Nessa tangente, a proposição da ação formativa constituída, a partir da temática sobre a aprendizagem, teve a intenção de provocar nas professoras ressignificações sobre o entendimento dos processos que envolvem o aprender. Tendo em vista que se acredita na importância de o professor compreender que a aprendizagem do aluno está vinculada à sua capacidade docente, enquanto mediador do saber, de oportunizar diversificadas estratégias metodológicas para que o mesmo consiga estabelecer um canal de comunicação com o conhecimento.

É nesse sentido que pensar sobre as práticas pedagógicas que propõem diversificadas oportunidades para o aluno se apropriar das informações para transformá-las em conhecimento, constitui-se um elemento importante dessa ação formativa. Assim, observou-se, nas falas das professoras, que houve uma ressignificação sobre considerar importante o oferecimento de situações interativas que estimulem os diferentes canais sensoriais (audição, visão, tato, olfato, paladar) no processo de ensino e aprendizagem.

Para isso, durante o percurso formativo, fez-se uso de uma diversificação de recursos metodológicos (recorte de imagens, sistematização de palavras, mapa conceitual, imagens ambíguas, massinha de modelar, envelope com recado, apresentações de *datashow*, vídeos, desenhos, leitura pela via lexical, narrativas e leitura), no intuito de desencadear os processos de pensamento e de reflexões das professoras, para que os momentos fossem significativos e também possibilitassem diferentes interações com o meio, especialmente, com o conteúdo formativo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA

Ao considerar que viver é conhecer e que conhecer é viver, compreendeu-se que, se não fosse esse o sentido da vida, o processo interativo aqui descrito, não teria acontecido. Nessa perspectiva, a necessidade intrínseca de aprender, direciona as inquietações percebidas nas/entre as relações consensuais com o meio que levaram a produção deste conhecimento. No entanto, ao chegar ao final desse percurso de escrita, enfatiza-se que o termo “final” pertence somente a esse texto, pois se entende que o movimento investigativo registrado aqui é apenas o início de uma prática que não se encerra nessas últimas páginas. Dessa forma, retoma-se o percurso vivido, durante a investigação, a fim de refletir acerca das análises com base nos dados produzidos e fundamentados com os autores que se dialogam durante a trajetória percorrida.

Nesse sentido, a pesquisa apresentou como objetivo geral *identificar na formação em serviço de professores um processo para refletir concepções de aprendizagem e a qualificação das práticas pedagógicas para minimizar as dificuldades para a aprendizagem*. O referido objetivo gesta da escuta sensível da autora que, ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, foi produzindo um olhar atento para as questões que envolvem o tripé alusivo à aprendizagem, às práticas pedagógicas e à formação dos professores.

Esse olhar revela que, independente do contexto educativo, seja na escola privada ou na municipal, as dificuldades para a aprendizagem, enfrentadas pelos alunos no percurso escolar, configuram-se uma preocupação coletiva dos professores. Especialmente, como essas de um grupo de professores, atuantes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pertencente à rede municipal de Santa Maria - RS.

Com base nessa percepção, buscou-se cumprir com o objetivo geral supracitado, a que se propôs esse estudo, contemplar duas dimensões analíticas: a primeira relacionada às compreensões sobre a aprendizagem e os reflexos nas práticas pedagógicas e a segunda direcionada à ação formativa como uma proposta para qualificar as práticas pedagógicas.

As observações, da primeira dimensão analítica, enfatizam que esse grupo de professoras compartilha de uma concepção de aprendizagem baseada na interação entre o meio e os sujeitos envolvidos no processo do aprender. Compreendem o

conhecimento como um fenômeno contínuo ao longo da vida. Realmente, o aluno precisa apresentar-se nesse espaço de forma ativa. Esses docentes percebem o quanto esses conhecimentos ocupam uma dimensão libertadora do indivíduo, pois à medida que o aluno aprende, mais independente ele se apresenta nessa dinâmica interativa.

A ação de dedicar-se é constituída num elemento importante na dinâmica relacional da aprendizagem, sendo esse o que denota o nível de implicação dos sujeitos envolvidos - professor e aluno. No que tange ao professor, a dedicação é responsável pelo empenho despendido para a elaboração e criação de um projeto pedagógico, bem como a sua atuação na prática, sendo esses fatores percebidos pelos alunos que despertam o desejo pelo aprender.

No que se refere ao aluno, a dedicação configura-se na capacidade de o mesmo se envolver no projeto pensado e organizado por meio do professor. A falta de dedicação, por parte dos alunos, foi um elemento problematizado durante a ação formativa. Evidenciada pelas professoras como sendo um desafio da prática docente. Conscientes, outrossim, do papel docente frente ao desejo de aprender, mas cientes da existência de uma parcela que se configura na responsabilidade do aluno, a qual é individual e determina o grau de dedicação de cada sujeito nesse processo.

No entanto, o desejo pela aprendizagem não depende somente dos professores e sim, de como esses alunos se relacionam com o espaço educativo, o qual pode estar vinculado às experiências pessoais de cada indivíduo, ou seja, à maneira como o conhecimento é percebido e valorizado no âmbito familiar.

A análise indica que as professoras têm consciência sobre o importante papel que ocupam no desenvolvimento, tanto da vida pessoal desses sujeitos, como no desenvolvimento da sociedade, pois se preocupam que todos aprendam os conhecimentos construídos durante a história política, social e cultural da humanidade. Devido a essa preocupação que nasceu essa pesquisa.

A partir das compreensões emergidas pela análise sobre aprendizagem, pode-se entender que as práticas pedagógicas são permeadas por um alto teor de vinculação afetiva, pois as palavras, que transitaram no primeiro eixo analítico, evidenciam um fazer docente preocupado com a sua responsabilização nessa relação consensual.

Diante dessas compreensões, uma parte do grupo apontou para a necessidade de ampliar os conhecimentos sobre as questões relacionadas à aprendizagem dos alunos que possuem diagnóstico clínico de deficiências e/ou transtornos de aprendizagem. Notou-se que o fato de estar diante de um aluno, que não está “dentro de um padrão de normalidade”, coloca o professor numa situação de insegurança sobre o seu fazer. Percebe-se que, embora exista uma caminhada das políticas públicas inclusivas, em uma perspectiva de que todos aprendam, ainda há a necessidade de caracterização dos sujeitos, mesmo que o intuito seja o de buscar a melhor maneira de ensiná-lo. Esse fato coloca o professor diante de uma falsa certeza de que um método específico garantirá a aprendizagem dos sujeitos.

Nessa tangente, observou-se que a diversidade existente nas relações dos sujeitos com o processo de aprendizagem configura-se, muitas vezes, em um elemento balizador das propostas pedagógicas. E, sobre essa realidade, chama-se a atenção para o cuidado que se deve ter para não limitar o aluno às estratégias metodológicas que pressupõem as suas características e as suas capacidades. Atenta-se para a importância de refletir que independente do diagnóstico, todo e qualquer sujeito é único e, por esse motivo, um diagnóstico não determina o que o sujeito é capaz ou não de aprender.

Percebeu-se a urgência de criar momentos que permitem ao professor desenvolver a consciência de que o seu olhar atento à solicitude dos alunos, aliado aos saberes docentes, constituem-se em potentes elementos para pensar em novas/outras estratégias metodológicas para possibilitar a aprendizagem de todos os alunos. Diante disso, o grupo em análise, percebeu que possuem condições de viabilizar esse processo, mas, para além de suas capacidades, apontaram que as condições de espaço físico da escola, a falta de recurso e o pouco tempo para dedicar-se ao planejamento, pois a maioria das professoras enfrenta uma jornada de trabalho de quarenta horas por semana são fatores que se configuram como dificuldades para o planejamento da prática pedagógica, de modo a contemplar os diversos estilos de aprendizagem. Na concepção das professoras, acaba impedindo um caminho didático que permita a inventividade pedagógica.

Outro desafio referido pelas professoras, acerca do atual índice de alunos enfrentando dificuldades para a aprendizagem, é condizente a uma realidade vivida pela escola, no que tange a alta rotatividade de professores na instituição. Acredita-se que essa realidade é comum ser vivenciada também por outras escolas. Na

perspectiva das professoras, essa é uma situação que refletiu diretamente na maneira como as práticas pedagógicas foram planejadas e conduzidas.

No que se refere à segunda dimensão analítica, houve a intenção de observar a ação formativa como uma proposta de qualificação das práticas pedagógicas, nas quais foi possível também analisar como os saberes docentes determinam a maneira de como o professor vive os processos de perturbações e ressignificações de seus conhecimentos pedagógicos.

Diante disso, observou-se que a postura e o modo como o professor conduz o seu projeto educativo está fortemente vinculado ao seu viver/conhecer no mundo. Tendo em vista que a profissão docente inicia muito antes de o professor frequentar um espaço destinado à formação de sua profissão.

No entanto, percebe-se que o viver/conhecer determina as relações que o professor vai construindo ao longo do seu percurso formativo. As relações com o meio e com os pares constroem a identidade docente, a qual é carregada de suas certezas pedagógicas, seus saberes específicos, hábitos e a cultura de uma profissão que se ocupa de um fenômeno político e histórico, ou seja, “conduzir” os indivíduos ao ato cognitivo.

Sendo assim, o processo de formação proposto por esse estudo também é vivido pelos professores, a partir desse movimento relacional e recursivo, ou seja, um movimento que coloca o professor em uma condição de sujeito autopoietico, imerso num contexto problematizador. Nesse sentido, a análise possibilitou perceber que o professor, assim como o aluno também necessita de um investimento e de apostas na sua capacidade de construir. Uma vez que se observaram as preocupações de não errar, durante os encontros, em alcançar os objetivos propostos pelas atividades, em atingir as expectativas de quem sugeriu.

No que tange à proposição da ação formativa, observou-se que, além de as professoras se auto perceberem imersas num processo perturbador que questiona, tanto as certezas, como as incertezas de seus saberes e fazeres, também iniciaram um processo de ressignificação sobre suas práticas pedagógicas.

Essa ressignificação acontece, à medida que as professoras vão percebendo a importância de oferecerem diversificadas formas de acesso ao saber. Mesmo que sinalizassem algumas dificuldades do contexto educativo, o processo de reflexão para promover diferentes possibilidades para interagir com o conhecimento

reverberou na atenção desse grupo de professoras, quando elas apontam as deficiências desse contexto.

A ação formativa, por meio de atividades que possibilitaram as professoras um contexto possível de reflexões sobre situações do aluno frente ao novo conhecimento. Dessa forma, fazendo-os perceber que, muitas vezes, acabam exigindo do aluno conhecimentos que ainda não foram construídos.

Assim, a formação continuada em serviço constitui-se em uma potente atividade, a qual, por meio de um espaço construído para pensar sobre a aprendizagem, coloca como foco o contexto escolar e problematiza em uma relação consensual, reverberou em um importante movimento reflexivo sobre as práticas pedagógicas. Esses movimentos possibilitaram às professoras perceberem que, mesmo diante de um contexto desafiador, a maestria é capaz de despertar o desejo pelo aprender do aluno.

Nessa tangente, evidenciou-se a relevância de construir um espaço, no contexto da prática docente, destinado à formação continuada, em uma perspectiva que coloque o professor a interagir por meio de diversificadas metodologias. A escuta sensível constitui-se em um canal de observação atenta, capaz de traduzir os desafios do espaço educativo e planejar ações que possibilitem o processo reflexivo.

Nesse sentido, esses elementos, que nortearam o desenvolvimento da ação formativa, representam um importante e significativo movimento autopoietico, que permitiu, aos participantes, ressignificações referentes a qualquer elemento desafiador da prática educativa e que se considera relevante problematizar.

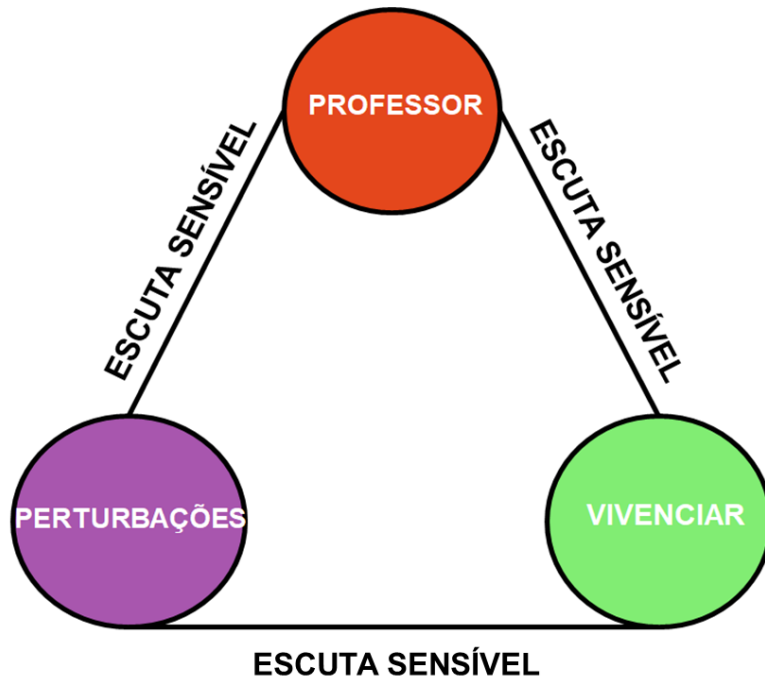
Dessa forma, o produto deste estudo constituiu-se na realização da ação formativa e, a partir dela, construiu-se uma proposta de ação formativa em serviço, denominada de “Triângulo da Ação Formativa”, que se realiza junto aos elementos norteadores para a concretização do percurso formativo, que é construído através desta pesquisa, tal como apresento a seguir.

Triângulo da Ação Formativa

O presente produto, pensado para o contexto educativo, constitui-se em uma proposta de ação formativa, com o objetivo de auxiliar a qualificação das práticas pedagógicas no contexto escolar, a partir de problematizações do meio, consideradas desafiadoras para os sujeitos envolvidos no processo. Para essa

finalidade, criou-se o “*Triângulo da Ação Formativa*”, em que estão contemplados três elementos fundamentais para esse processo: *professor*, *perturbações* e *vivências*.

Figura 16 - “Triângulo da Ação Formativa”



Fonte: Elaborado pela autora com base em Meirieu (1998).

O “Triângulo da Ação Formativa” foi inspirado nos estudos de Meirieu (1998), o qual se refere à prática pedagógica como sendo um “Triângulo Pedagógico”, que se estrutura por meio de três elementos: o educando, o saber e o educador. No triângulo criado por Meirieu (1998), todas as pontas se configuram em elementos indispensáveis para o processo.

Dessa maneira, o “Triângulo da Ação Formativa” também considera que todas as pontas do triângulo (professor, perturbação e vivenciar) configuram-se em elementos indispensáveis para o processo, os quais estão envolvidos num processo que compõe um movimento recursivo e mediado pela escuta sensível.

Elementos que compõem o “Triângulo da Ação Formativa”:

1- *Professor*: é compreendido como um sujeito autopoietico e um profissional constituído de seus saberes pessoais e docentes, os quais determinam as relações que serão construídas ao longo do percurso formativo.

2- *Perturbações*: referem-se às problematizações geradas pelo meio formativo por meio de situações concretas.

3- *Vivenciar*: diz respeito às experiências que possibilitam diferentes possibilidades de interação com o meio, através de diversificados recursos metodológicos, que promovem perturbações, a fim de que o professor vivencie a situação problema do contexto.

Metodologia operacional do processo:

1º - Identificar e descrever minuciosamente o desafio da prática educativa que surge a partir da escuta sensível. Essa identificação acontece a partir das problematizações latentes do meio e são observadas pelos sujeitos envolvidos;

2º - Apresentar ao grupo a sistematização sobre o desafio compartilhado no contexto;

3º - Iniciar o processo de sistematizações, de escuta sensível, de avaliação e de planejamento a partir de um movimento recursivo e contínuo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Lenita Carmello de. **Saberes e práticas de uma professora alfabetizadora bem sucedida**. 2013. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)-Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.
- ANDRADE, Milena Andrea Pedral Vanin de. **A dimensão afetiva nas práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. 107 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)-Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.
- ARAÚJO, Elaine S.; MOURA, Manoel O. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural à pesquisa qualitativa sobre formação docente. In: PIMENTA, Selma garrido; FRANCO, Maria Amélia S. (Orgs.). **Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 75-101.
- BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, n. 7, v. 2, p. 5-25, ago. 2001. Disponível em: <<http://revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510>>. Acesso em: 18 jul. 2019.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução por Lucie Didio. 3. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.
- BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 jul. 2017.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192> Acesso em: 08 jun. 2018.
- BRIDI FILHO, César Augusto; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Sobre o aprender e suas relações: interfaces entre neurologia, psicologia e psicopedagogia. In: ROTTA, Newra Tellechea; BRIDI FILHO, César Augusto; BRIDI, Fabiane Romano de Souza (Orgs.). **Neurologia e aprendizagem: abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 19-28.
- _____.; ROTTA, Newra Tellechea. Intervenções terapêuticas que promovem o desenvolvimento sináptico. In: ROTTA, Newra Tellechea; BRIDI FILHO, César Augusto; BRIDI, Fabiane Romano de Souza (Orgs.). **Plasticidade Cerebral e Aprendizagem: abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2018. p. 01-21.
- CARVALHO, Margly Octavia Genofre de. **Escuta sensível: protagonismo na educação**. 2017. 183 p. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2017.

COELHO, Magaly Machado. **A prática docente em Educação Ambiental na Educação Básica:** “Estado da Questão” na produção discente de Programas de Pós-Graduação em Educação de Minas Gerais (2002-2012). 2016. 236 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2016.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação:** como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 jul. 2019.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2014.

JESUS, Denise Meyrelles de. O que nos impulsiona a pensar a Pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas mais inclusivas? In: BAPTISTA, Claudio R.; CAIADO, Katia R. M.; JESUS, Denise M. (Orgs.). **Educação Especial:** diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 139-159.

_____.; VIEIRA, Alexandro Braga; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788, set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 jul. 2019.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em Defesa da Escola:** uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MATURANA, Humberto. **Reflexões:** aprendizagem ou deriva ontogênica. Traduzido por Júlia Eugênia Gonçalves. [S.l.: s.n.], 1982. Disponível em: <<https://redes.org.br/wp-content/uploads/2016/05/MATURANA-Humberto-1982-Aprendizagem-ou-deriva-ontog%C3%AAnica.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018.

_____. **El sentido humano.** 8 ed. Santa Elena: Andros Limitada, 1996.

_____. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

_____. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

_____. Reflexões sobre terapia e minhas conversas com Ximena Dávila sobre a liberação da dor cultural. In: MATURANA, Humberto; YÁÑES, Ximena Dávila (Orgs.). **Habitar humano:** em seis ensaios de biologia-cultural. São Paulo: Palas Athena, 2009. p. 167-202.

_____. **A ontologia da realidade.** 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

_____.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender...sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer: a coragem de começar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola.** Campinas: FAPESP; Mercado de Letras, 2001.

_____.; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Produção do fracasso escolar e medicalização da infância e da escola. In: VASQUES, Carla K.; MOSCHEN, Simone Z. (Orgs.). **Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras.** Porto Alegre: Evangraf, 2015. p. 61-103.

OLIVEIRA, Andreia dos Santos. **Encantamento com a literatura infantil: contribuições à prática pedagógica para formação de leitores.** 2015. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)-Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

PELLANDA, Nize M. C. **Maturana & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PENNAC, Daniel. **Diário de escola.** Tradução por Leny Werneck. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 jul. 2019.

ROTTA, Newra Tellechea. Dificuldades para aprendizagem. In: ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos (Orgs.). **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e Multidisciplinar.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 94-106.

SCANFELLA, Ana Teresa. **Mudanças na alfabetização e resistência docente na “voz” de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: implicações das medidas políticas na prática pedagógica.** 2013. 210 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)-Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

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

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 jul. 2019.

VASCONCELLOS, Maria J. E. **Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência.** Campinas: Ed. Papirus, 2013.

VERÍSSIMO, Natália B. **Percepções e práticas pedagógicas de professores regentes dos anos iniciais em relação aos alunos com necessidades**

educacionais especiais. 2017. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

VIEIRA, Alexandro Braga Vieira. Construindo práticas pedagógicas no contexto da diversidade humana: quando a sala de aula se transforma em espaço de aprendizagens para todos. In: JESUS, Denise Meyrelles de; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. (Orgs.). **Políticas, práticas pedagógicas e formação:** dispositivos para a escolarização de alunos(as) com deficiência. Vitória: EDUFES, 2013. p. 109-131.

YÁÑES, Ximena Dávila. Matriz biológico-cultural da existência humana e conversar liberador. In: MATURANA, Humberto; YÁÑES, Ximena Dávila (Orgs.). **Habitar humano:** em seis ensaios de biologia-cultural. São Paulo: Palas Athena, 2009. p. 205-255.

GLOSSÁRIO

Autopoiése: sistema de autoprodução dos seres vivos ao operar no processo do viver.

Acoplamento estrutural: são as mudanças de estado que acontecem entre as estruturas, a partir de situações perturbadoras entre o sujeito e o meio.

Estrutura: são os componentes de um sistema.

Escuta sensível: perspectiva científica clínica, que implica compreender o outro com empatia e sem julgamentos.

Inventividade pedagógica: explorar infinitas possibilidades.

Momento pedagógico: refere-se ao momento em que o professor aceita reelaborar o projeto educativo, a partir de novas/outras situações de aprendizagem.

Operadores pedagógicos: são as tensões entre continuidade, ruptura, suspensão e risco para que ocorra a dinâmica da atividade educativa.

Organização: relação entre os componentes do sistema, relação entre as estruturas do sujeito.

Organização autopoietica: é um sistema autoconstrutivo, o qual modifica as suas estruturas, a partir das relações consensuais e da interação com o meio.

Perturbação: são as interações regulares e recorrentes entre uma unidade autopoietica (ser vivo), e uma estrutura do meio, onde ambas sofrem mudanças de estado.

Resistência: refere-se às diversas expressões do aluno, frente ao projeto educativo, as quais podem indicar se o sujeito está envolvido no projeto educativo ou se está negando-o.

Solicitude: preocupação por parte do professor que se transforma em caracterização do sujeito.

Triângulo pedagógico: refere-se à prática pedagógica, a qual é constituída através do educador, do saber e do educando.

APÊNDICE A - CONHECENDO O TERRITÓRIO COMO PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

O estado do conhecimento se constitui num “[...] desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, ao tentar responder que aspectos e dimensões *vêm* sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares [...]” (FERREIRA, 2002, p. 258). É a partir dessa compreensão que se pretende verificar o que está sendo produzido sobre a temática pesquisada, mapeando as produções acadêmicas a partir de um recorte temporal.

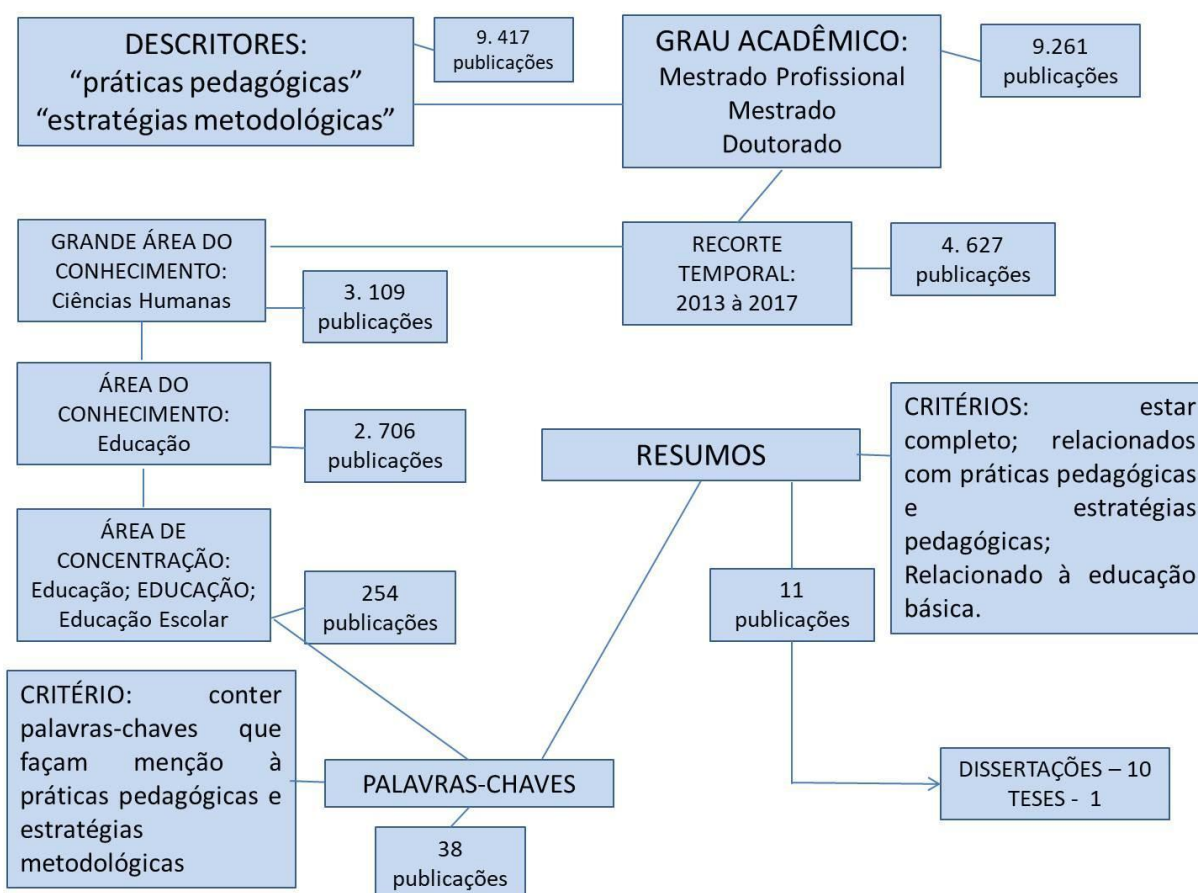
Para a realização deste mapeamento foram considerado alguns critérios, previamente estabelecidos, como: utilização dos filtros oferecidos pelo próprio sistema pesquisado: a análise das palavras-chaves (considerando as palavras-chaves que fizessem menção simultaneamente aos descritores) e após, a análise dos resumos (resumo completo; relacionados com as práticas pedagógicas e estratégias metodológicas; considerando-se o contexto da educação básica). Esses movimentos objetivaram garantir um maior nível de precisão sobre o que já foi pesquisado a respeito das práticas pedagógicas e sobre estratégias metodológicas.

Exploraram-se as produções científicas no Catálogo de de Teses & Dissertações da CAPES, usando os descritores: “práticas pedagógicas” e “estratégias metodológicas”, localizando um total de 9.417 publicações. Foram utilizados os filtros oferecidos pelo sistema, na intenção de delimitar ao máximo o mapeamento, para, na sequência, realizar a análise das publicações encontradas. Consideraram-se os trabalhos em grau acadêmico de mestrado, mestrado profissional e doutorado, totalizando 9.261 publicações. O recorte temporal delimitou-se aos últimos cinco anos (2013 à 2017). A partir deste, encontraram-se 4.627 publicações. Quanto a “Grande Área do Conhecimento” selecionando-se “ciências humanas”, totalizaram 3.109 publicações. Posteriormente, a “Área do Conhecimento” selecionando-se “educação”, foi encontrado um total de 2.706 publicações. Por fim, demarcou-se a “Área de Concentração” selecionando-se “Educação”, “EDUCAÇÃO” e “Educação Escolar”, totalizando 254 publicações.

Considerando o número expressivo das produções encontradas realizou-se a primeira seleção, com base no critério “conter palavras-chave que façam menção, simultaneamente, a práticas pedagógicas e estratégias metodológicas”. Nesse movimento, selecionaram-se 38 publicações. A segunda seleção, com base nos

critérios “resumo completo; relacionados com as práticas pedagógicas e estratégias metodológicas, considerando a educação básica”. Desse processo, foram excluídos 27 produções, restando 11 publicações vinculadas à temática, sendo 10 dissertações e uma (01) tese. A seguir, apresenta-se a sistematização destes dados:

Figura 17 - Sistematização dos dados da pesquisa



Fonte: Produzido pela autora.

De um total de 9.417 publicações encontradas, 11 publicações atenderam aos critérios de mapeamento. Para tanto, considerou-se categorias de análise as etapas da educação básica: educação infantil; ensino fundamental e ensino médio.

Quadro 7 - Categorias de análise – Estado do Conhecimento

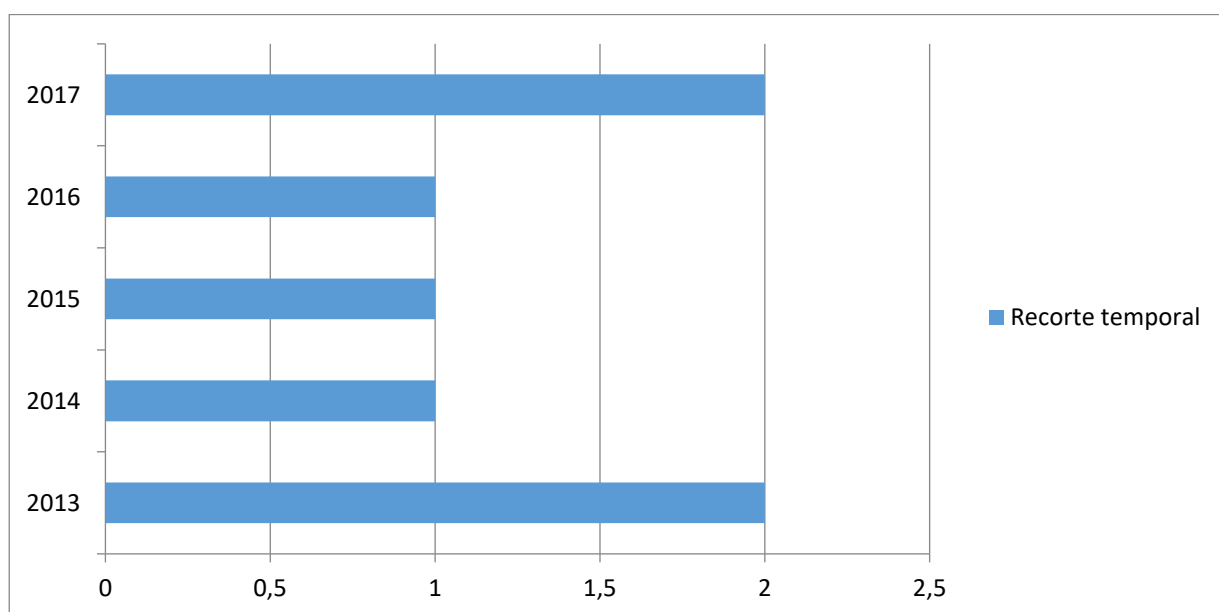
CATEGORIAS DE ANÁLISE			
Etapas da Educação	Dissertações	Teses	Total
Básica			
Educação Infantil	1	1	2
Ensino Fundamental	7	0	7
Ensino Médio	2	0	2

Fonte: Elaboração própria, com base no mapeamento das publicações do Estado do Conhecimento.

Com base no quadro acima, observou-se que o Ensino Fundamental é a etapa da educação que realizou maior número de publicações selecionadas. Nesse sentido, a categoria a ser analisada, com mais profundidade, se refere a do Ensino Fundamental. Isso por se tratar da etapa que suscita os questionamentos e preocupações da pesquisadora. Esta etapa totaliza sete (07) publicações.

Abaixo, é possível visualizar o recorte temporal das pesquisas selecionadas referente à etapa do Ensino Fundamental.

Figura 18 - Recorte temporal da categoria de análise – Ensino Fundamental



Fonte: Elaboração própria, com base no mapeamento das publicações do estado da arte.

Da análise do gráfico acima, identifica-se que no ano de 2013 foram selecionadas duas (02) publicações; nos anos de 2014, 2015 e 2016 foi selecionada uma (01) publicação referente a cada ano e, no ano de 2017 foram selecionadas duas (02) publicações.

Após a organização da seleção dos trabalhos a serem analisados, objetivou-se identificar quais aspectos sobre as práticas pedagógicas e as estratégias metodológicas estavam sendo pesquisados.

Scanfella (2013) realizou uma análise documental. Objetivou investigar a resistência docente na “voz” de professoras alfabetizadoras em relação às ações políticas voltadas à alfabetização e materializadas em programas de formação continuada que visassem alterar as práticas docentes. Os resultados dessa pesquisa apontaram as práticas pedagógicas fundamentadas em procedimentos definidos por saberes oriundos de aspectos que compõem a trajetória pessoal e profissional de cada docente. Fato que demonstra a resistência das professoras em modificar suas práticas pedagógicas, mantendo estratégias metodológicas convencionais de alfabetização (apresentação do alfabeto, silabação, coordenação motora e letra cursiva). A pesquisa também verificou as dificuldades das professoras em posicionarem-se quanto à base teórica que direcionam suas práticas.

Almeida (2013) desenvolveu uma pesquisa por meio de um estudo de caso, com o objetivo de descrever a trajetória profissional, analisar saberes e atividades que configurem a prática pedagógica de uma professora bem sucedida, no sentido de entender as razões do sucesso na tarefa de ensinar. A autora concluiu que, a prática pedagógica é um ato político à medida que é o docente quem toma decisões acerca do conteúdo de ensino, da metodologia e da avaliação, além de ser permeado por prescrições administrativas que visem controlar as atividades escolares bem como o trabalho do professor.

Andrade (2014) realizou uma pesquisa qualitativa, por meio de observação da rotina escolar de duas classes escolares. Objetivou descrever como se configuram a dimensão afetiva nas práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do ensino fundamental. A autora concluiu que a afetividade deve estar presente e associada ao componente cognitivo da prática pedagógica como um fator importante para, dessa forma, garantir que o aluno estabeleça uma relação de prazer com o objeto da aprendizagem.

Oliveira (2015) desenvolveu uma pesquisa-ação, objetivando analisar a prática pedagógica de professores no trabalho com a Literatura Infantil e contribuir com a melhoria desse trabalho em turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal. A autora concluiu que a forma como o professor conduz a leitura literária em sala de aula depende de muitos fatores relacionados ao contexto social, a formação inicial e continuada, sua relação com a leitura construída ao longo do tempo, alertando para a importância da formação continuada dos professores.

Coelho (2016) desenvolveu uma pesquisa caracterizada como “estado da questão”, objetivando oferecer um panorama das práticas de Educação Ambiental em escolas de Educação Básica de acordo com a visão apresentada na produção discente de programas de Pós-Graduação em Educação em Minas Gerais. Concluiu que as práticas pedagógicas de Educação Ambiental vêm sendo desenvolvidas, principalmente, de maneira desarticulada e descontextualizada, ressaltando a falta de formação inicial e continuada para trabalhar com a Educação Ambiental.

Veríssimo (2017) desenvolveu uma pesquisa descritiva, por meio de um estudo de caso, objetivando caracterizar as percepções e práticas pedagógicas de professores regentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, que possuam alunos público-alvo da Educação Especial. Concluiu que os professores demonstraram dificuldades em trabalhar com as adaptações curriculares, bem como apresentam concepções de que a inclusão dificulta o atendimento aos outros alunos. Por esse motivo, os alunos público-alvo necessitam de uma monitora em sala de aula, responsável pelas intervenções pedagógicas.

A pesquisa de Scanfella (2013) observa que as concepções pedagógicas docentes influenciam suas práticas, evidenciando as mesmas sem metodologias diversificadas devido as concepções serem oriundas das crenças, dos valores, da formação inicial, das experiências pessoais e profissionais. As quais guiam as ações e as decisões a serem tomadas pelo professor no processo educativo:

[...] o conhecimento discursivo é apenas uma parte do seu “saber-ensinar”. Por outro lado, as próprias práticas profissionais (inclusive a consciência prática) estão enraizadas na história de vida do professor em sua personalidade e são portadoras de consequências não intencionais (TARDIF, 2014, p. 214).

Diante disso, salienta-se que a concepção pedagógica está diretamente relacionada com a história de vida. Por isso, a importância de promover uma pesquisa que busque contribuir por meio de ações que permitam vivenciar e refletir momentos de práticas pedagógicas.

Atento para a observação de que descrever práticas pedagógicas como a pesquisa de Almeida (2013), pois chama a atenção para a importância do professor frente às decisões que permeiam as práticas pedagógicas e aos estudos de Andrade (2014) que infere a afetividade como fator importante na prática pedagógica. Tais pesquisas mostram elementos necessários à prática pedagógica.

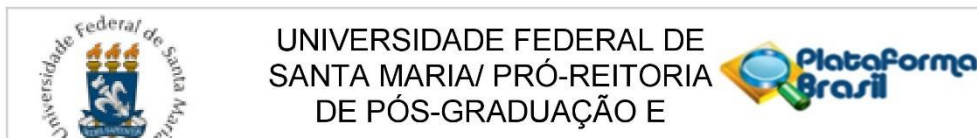
A partir da análise dos resumos das publicações, é possível perceber que há uma escassez sobre a problematização proposta dessa pesquisa. Apenas uma das publicações, Oliveira (2015) intencionou possibilitar aos professores a construção de novos conhecimentos, a partir de ações formativas com o foco em práticas pedagógicas voltadas para a literatura infantil. Mas, não revela uma preocupação com práticas que possibilitem a aprendizagem de todos os alunos.

Nesse sentido, cabe ressaltar que apenas a dissertação de Veríssimo (2017) preocupou-se com a resignificação de práticas pedagógicas, baseada numa perspectiva de que todos têm o direito de aprender, pois dirigiu um olhar específico para alunos que fazem parte do público-alvo da educação especial. A referida pesquisa evidenciou a concepção de ensino e aprendizagem ainda pautada em um paradigma tradicional, pois aponta as dificuldades do professor com relação a gerir práticas pedagógicas que sejam inclusivas, a partir de adaptações no currículo. Sobre essa perspectiva, pode-se dizer que os paradigmas individuais influenciam, pois “[...] nossas ações: fazem-nos acreditar que é o jeito como fazemos as coisas é ‘o certo’ ou ‘a única forma de fazer’”. Assim, costumam impedir-nos de aceitar ideias novas, tornando-nos pouco flexíveis e resistentes a mudança” (VASCONCELLOS, 2013, p. 31). Sobre essa perspectiva, compreende-se a resistência em modificar as práticas pedagógicas, pois a educação é uma área do conhecimento complexa de romper paradigmas. Por isso, a importância de pesquisas que possam dar condições aos docentes de refletirem sobre suas ações.

Partindo do mapeamento realizado do estado do conhecimento e da análise realizada, acredita-se que há uma ausência de pesquisas que se proponham a problematizar a compreensão sobre aprendizagem e seus efeitos, na proposição das práticas pedagógicas. A maioria busca descrever e analisar as práticas

pedagógicas evidenciando, também, a ausência de produções que olhem para as estratégias metodológicas. Para tanto, problematizar a compreensão sobre aprendizagem, a partir de ações formativas, poderá proporcionar aos professores novas reflexões, a fim de desafiá-los a conhecerem novas possibilidades de ações pedagógicas.

ANEXO A - PARECER APROVAÇÃO NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação Especial: formação e práticas pedagógicas

Pesquisador: FABIANE ROMANO DE SOUZA BRIDI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 12626119.6.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.326.286

Apresentação do Projeto:

A proposta se constitui em um projeto guarda-chuva, vinculado ao NUPEI e pretende analisar as configurações da Educação Especial com foco nos seus processos formativos e no delineamento das práticas pedagógicas nas redes de ensino (municipal, estadual, federal e privada) no município de Santa Maria/RS, compreendendo este fenômeno como produto das conexões entre os determinantes históricos, políticos, econômicos, culturais, sociais, educacionais.

Objetivo da Pesquisa:

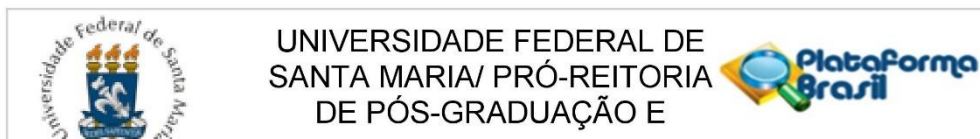
O objetivo geral está assim descrito: "Analisar as configurações da Educação Especial com foco nos seus processos formativos e no delineamento das práticas pedagógicas nas redes de ensino (municipal, estadual, federal e privada) no município de Santa Maria/RS."

Os específicos contemplam várias ações que iniciam em "Identificar o fluxo de matrículas de alunos da educação especial nas redes de ensino (municipal, estadual, federal e privada) e findam em "Propor formação continuada de professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de sustentar a acessibilidade curricular a todos os alunos."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Estão descritos nos termos e atendem às exigências do projeto.

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.326.286

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A metodologia está ancorada na epistemologia da complexidade vinculada aos pressupostos do pensamento sistêmico que anuncia como elemento-chave desse campo a centralidade investigativa focada nos processos e nas relações, e não em objetos essencializados.

Os sujeitos da pesquisa serão gestores da educação especial das diferentes redes de ensino de Santa Maria; professores de educação especial e do ensino comum; acadêmicos dos cursos de educação especial da UFSM e das diferentes licenciaturas ofertadas na instituição.

Os dados serão obtidos por meio de:

- 1) consulta ao INEP referente ao fluxo de matrícula dos alunos nas diferentes redes de ensino, com especial atenção aos alunos da educação especial;
- 2) consulta a documentos oficiais;
- 3) entrevista semiestruturada com os gestores da educação especial nas referidas redes de ensino e com os professores de educação especial e do ensino comum;
- 4) entrevistas semiestruturadas com os acadêmicos das diferentes licenciaturas da UFSM;
- 5) observação no contexto educacional das práticas pedagógicas priorizando as ações articuladas entre os professores de educação especial e do ensino comum como garantia de acesso ao currículo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Estão em consonância com as diretrizes.

Recomendações:

Incluir riscos e benefícios no corpo do projeto. Só constam nos termos.

Veja no site do CEP - <http://w3.ufsm.br/nucleodecomites/index.php/cep> - na aba "orientações gerais", modelos e orientações para apresentação dos documentos.

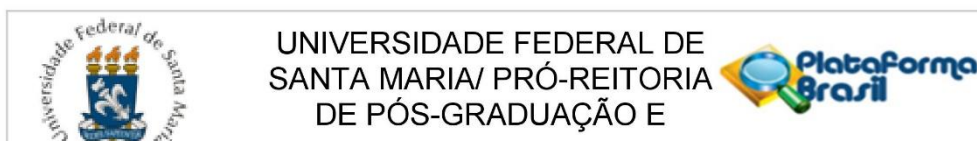
ACOMPANHE AS ORIENTAÇÕES DISPONÍVEIS, EVITE PENDÊNCIAS E AGILIZE A TRAMITAÇÃO DO SEU PROJETO.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi CEP: 97.105-970
UF: RS Município: SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.326.286

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1341144.pdf	25/04/2019 18:32:55		Aceito
Outros	Termo_confidencialidade.pdf	25/04/2019 18:32:10	Julia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_EE_Formacao_Praticas.pdf	25/04/2019 18:31:36	Julia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz	Aceito
Outros	Cronograma.docx	25/04/2019 18:29:26	Julia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	24/04/2019 17:11:11	FABIANE ROMANO DE SOUZA BRIDI	Aceito
Outros	ComprovanteGAP_Projeto.pdf	24/04/2019 17:08:54	FABIANE ROMANO DE SOUZA BRIDI	Aceito
Outros	Autoriz_UFSM.pdf	24/04/2019 17:08:22	FABIANE ROMANO DE SOUZA BRIDI	Aceito
Outros	aut_municipio.pdf	24/04/2019 17:07:26	FABIANE ROMANO DE SOUZA BRIDI	Aceito
Outros	Termo_confidencialidade.docx	24/04/2019 17:06:12	FABIANE ROMANO DE SOUZA BRIDI	Aceito
Orçamento	orcamento_NUEPEI.docx	24/04/2019 17:05:45	FABIANE ROMANO DE SOUZA BRIDI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_EE.pdf	24/04/2019 17:05:08	FABIANE ROMANO DE SOUZA BRIDI	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_NUEPEI.pdf	24/04/2019 16:58:47	FABIANE ROMANO DE SOUZA BRIDI	Aceito

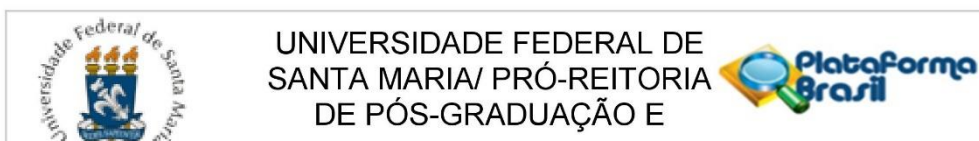
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.326.286

SANTA MARIA, 15 de Maio de 2019

Assinado por:
CLAUDEMIR DE QUADROS
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com