

---

---

## Saberes Docentes nos Movimentos de Ensinar e Aprender – espiral de compreensões

Baquini Martinelli Núbia Rosa<sup>1</sup> & Costa Rodrigues Sheyla<sup>2</sup>

**Resumo:** Essa escrita emerge das reflexões havidas sobre as dinâmicas escolares da formação e autoformação continuada de professores, relacionando-as com as noções em transformação sobre ensinar e aprender, como processos dinâmicos. As reflexões amparam-se teoricamente nas aprendizagens construídas no curso **Conversas com Tardif, Shulman e Maturana**, ocorrido no 2º semestre de 2014, no Programa de Pós-graduação em Ciências, da Universidade Federal do Rio Grande, RS, Brasil. O objetivo do texto é mostrar a tessitura das conversas que empreendo com os autores, relacionando-a com a minha prática docente, tendo em vista **formas de ensinar, formas de aprender**, e a **formação continuada** do coletivo de professores na escola onde atuo como professora.

**Palavras-chave:** Formação Continuada, Ensino, Aprendizagem.

Categoria 1: Reflexiones y experiencias desde la innovación en el aula.

Linha de trabalho: Relação entre investigação e ensino.

### Introdução

O objetivo desta escrita é mostrar a tessitura das conversas que empreendo com os autores Tardif, Shulman e Maturana, relacionando-a com a minha prática docente, tendo em vista **formas de ensinar, formas de aprender**, e a **formação continuada** do coletivo de professores na escola. Relaciono essas três nuances do fazer docente, entre si, que também são categorias recorrentes na conversa teórica com os autores.

Para a formação continuada do professor a metodologia de casos de Shulman (1996), me parece especialmente adequada, porque vivências na escola mostram que os colegas resistem à formação continuada, a todos os seus aspectos e variações: não querem teorias, não querem ter mais trabalho, não querem se reunir não querem estudar. Mas talvez queiram escrever sobre

---

<sup>1</sup> Doutoranda. Universidade Federal do Rio Grande – FURG, [nubia.bachini@riogrande.ifrs.edu.br](mailto:nubia.bachini@riogrande.ifrs.edu.br)

<sup>2</sup> Doutora, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, [sheylacrodrigues@gmail.com](mailto:sheylacrodrigues@gmail.com)

---

si mesmos, uma escrita de si que extrapole o desabafo, que é o nível a que chegam as manifestações dos professores na escola sobre os próprios fazeres. Uma escrita de si profissional, que relate casos, sobre fatos pedagógicos e didáticos, para, a partir deles, buscar coletivamente teorias que possibilitem construir um campo explicativo para as vivências, objetivando estabelecer ou, como diz Tardif (2002), renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, que é formado por um leque de saberes apreendidos de formas e em situações diversas.

### **Considerações sobre aprender e ensinar**

Aprender é estar na experiência e ocorre, segundo Maturana (1993), mediante coordenações de coordenações de conduta ou de ações consensuais, que instauram um domínio conceitual e operam coordenando as mudanças estruturais do sujeito, com as do meio, conservando a sua organização. Isso pode ocorrer graças à capacidade humana plástica de moldar-se a fatores do meio, em função das perturbações provocadas. Aprender é próprio do sujeito, é uma consequência natural de estar vivo, interagindo no ambiente, como parte da ontogenia do ser. É autorreferente. Cada indivíduo é capaz de gerar conhecimento, quando reorganiza seus conhecimentos prévios, provocado por uma ação externa, que pode ser o ensino.

Nessa perspectiva o objetivo do ensino deve ser propiciar perturbações, que criam um domínio de interações, para que os interlocutores possam romper a sua rede de conversação, para abrir outras redes, expandindo a cultura. As pessoas ao ampliarem as suas redes, se transformam.

Uma vez que aprender é da natureza do ser, cumpre perguntar: por que a aprendizagem na escola é deficitária?<sup>3</sup> Onde estão as falhas nos processos de aprender? Que implicações existem entre o ensino praticado e as aprendizagens dos estudantes, já que essa relação não é automática? É possível criar e ampliar redes de conversação na escola?

Aprender é estabelecer pontes entre o que já se sabe e as novas informações, que se tornarão conhecimento novo e significativo, após superar a perturbação havida, através da linguagem. Não se aprende sem questionamento, sem perguntar-se; não se faz de modo ingênuo, irrefletido. Essa nova compreensão da aprendizagem relaciona-se à autoconsciência, o que remete a Freire que defende a aprendizagem como o processo de conscientizar-se, porém num processo dialógico com o outro, mediados pelo

---

<sup>3</sup> Índices oficiais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica Brasileira (2007) atestam e quantificam essa informação.

---

mundo, através da linguagem, esta uma categoria fundante em Maturana (1993) e Freire (1996). São aproximações que tornam possíveis entre esses autores.

Na linha de investigação em ensino denominada ecologia da aula, analisada por Shulman (1996), a aprendizagem é considerada um processo coletivo, contextualizado e comunicacional.

Sob as perspectivas discutidas até aqui a aprendizagem aumenta a competência comunicativa do aprendente, num processo de superar a comunicação assimétrica, baseada na autoridade do professor e do pesquisador. Mas como exercitar a competência comunicativa nos estudantes, com ensino transmissivo, em que eles apenas ouvem? Freire (1996) recomenda que o estudante possa “dizer a sua palavra” e que ela seja aceita e acolhida. E Shulman (2005) traz o valor educativo da escuta, por parte de quem ensina.

Assim partindo da sua própria experiência, os sujeitos, em interação, dizendo a sua palavra, estão em uma rede de conversação, na qual eles decodificam conceitos, construindo sentidos próprios, com liberdade para errar e, a partir dos erros, aprender.

Partindo desses pressupostos proponho, parafraseando Tardif (2002), pensar em **saberes discentes**, que seriam os saberes autenticamente construídos pelo aluno, na rede de conversação que ele integra. Penso que este conceito traz potência para pensar um ensino e uma aprendizagem, que possam superar o modelo do conhecimento discente, como um saber de segunda mão, elaborado por outrem e repetido nas avaliações pelos alunos, próprio da educação transmissiva ou instrucional.

Nesse modelo de educação, a escola está no caminho da objetividade sem parênteses, em que a verdade é absoluta, onde naturalizam-se o *ser estudante*<sup>4</sup> e o *ser professor*, onde predomina o ensino transmissivo e a aprendizagem valida-se por informações devolvidas nos instrumentos de avaliação.

Maturana (1993) ensina que quando o estudante não compreende, é porque ele não está no domínio de perturbações. Aí, deve o professor lançar mão de meios para estabelecer uma rede de conversação possível, gerando domínios de perturbação que afetem esse estudante, que desacomodado de suas certezas, faz seu movimento de aprender. Esta educação, diferente da instrucional, cria espaços de convivência para que os sujeitos possam se

---

<sup>4</sup> A escola historicamente vem lidando com o “estudante universal”, com raízes no sujeito universal cartesiano, o sujeito que existe porque pensa (cogito, ergo sum), embora ela não venha oportunizando, por razões diversas, a realização deste modo de ser estudante, para a maioria.

---

modificar, através da própria ação, comprometendo-se com a sua aprendizagem.

### **Aprendizagem docente por meio de casos**

A metodologia de casos pode proporcionar ao professor ver-se e ver as suas ações e concepções através da sua escrita, como desencadeadora de uma compreensão fundamentada da sua prática. A docência deve ter uma intencionalidade clara para o professor, senão é apenas o exercício ingênuo e automático de transmitir conteúdos. Não obstante, a falta de intencionalidade produz efeitos nos estudantes, nos próprios docentes e na escola em geral, porque nenhuma educação é neutra, nem mesmo quando seus agentes assim a compreendem.

Os saberes docentes são heterogêneos, plurais, temporais (construídos através do tempo e evolutivos ao longo do tempo), situados, contextualizados, vêm de distintas fontes. Mas existem os conhecimentos específicos, obtidos na academia, os curriculares, que os abrangem, os conhecimentos didáticos, o conhecimento sobre os estudantes e o do contexto, além dos saberes experienciais, que são oriundos do exercício cotidiano da docência.

Todos estes formam o saber profissional do professor, cuja diversidade justifica o estudo desses saberes associados às situações de ensino dos próprios professores, e por eles mesmos, constituindo-se o professor agente da sua práxis, aproximando-se do conceito de professor-pesquisador. Os saberes da docência devem incluir ainda a compreensão de como cada área é atravessada pelas outras áreas do conhecimento e, mais abrangentemente, como a cultura influi nos nossos fazeres e saberes e como formamos cultura educacional, através dos nossos movimentos pedagógicos. É sob essa perspectiva que me constituo docente e que me proponho pensar minha própria formação e a de meus colegas, através da metodologia de casos.

O que são casos? Qual é a sua potencialidade como unidades de análise reflexiva? Os casos são oportunidades de aprender a partir da experiência relacionando teoria e prática. Vão além das narrativas, no sentido de que o caso deve expor uma surpresa, um fracasso ou um problema a ultrapassar ou resolver. Esses elementos são a essência do caso, a oportunidade que o constitui. O caso educativo tem as seguintes funções: intenção, oportunidade, julgamento e reflexão e se baseia numa dialética entre experiências-de-primeira-ordem (o fato ocorrido) e experiências-de-segunda-ordem (a reconstrução do fato via narrativa).

Os casos servem para que os sujeitos façam as suas próprias construções, a partir de seus referenciais. Assim os professores poderão lançar mão do que aprenderam com os casos, quando estiverem eles mesmos

---

vivendo situações similares (para o caso de...). Mas o método de casos requer formar uma cultura e uma comunidade de sustentação.

O emocionar está imbricado no ato de narrar o caso, mas esse método também necessita de bases teóricas que expliquem os acontecimentos e explicitem os fundamentos que vão conduzir as aprendizagens. Assim a formação continuada através de casos pode ser uma oportunidade de exercício de aprendizagem docente, que extrapola o formal, o conceitual, o cognitivo e também supera a informalidade do desabafo, podendo gerar aprendizagem profissional, possibilitando e enxergar a trama dos saberes docentes.

As teorias podem explicar os casos; enquanto eles dão sentido às teorias. Os casos não são exemplos da teoria; eles dão margem a pensar, a procurar sentido, a questionar, a identificar que atravessamentos eles trazem. Servem para conhecer teorias. A aprendizagem através de casos tem quatro princípios: atividade ou agenciamento, reflexão ou meta-cognição, colaboração e comunidade de apoio.

### **Palavras finais**

Um dos objetivos da escola contemporânea deve ser desenvolver nos estudantes, condições de ler e interpretar autonomamente as várias mídias, como modos de veiculação de informações, e que eles sejam capazes de aplicar filtros para construir conhecimentos. Esta construção enseja muitos mundos possíveis, que só existem pela leitura de cada sujeito, que é possibilitada pelas suas vivências.

A ação de ensinar está imbuída do linguajar e do emocionar e, para ser efetiva, deve o professor aceitar o estudante como legítimo outro, em processo de formação, o que implica respeito, cuidado, acolhimento, conhecimento do aluno e autoconhecimento. Porém muitos professores estão na docência sem saber o que sabem, nem o que necessitam saber para poderem ensinar. Ignoram a diversidade dos próprios saberes, porque estão no caminho explicativo da objetividade sem parênteses, sem questionar-se.

A aprendizagem é, como vimos, um processo singular, mas a aprendizagem da docência acontece também no coletivo, produzindo saberes e conhecimentos elencados por Tardif (2002) e Shulman (2005), entre outros, mas cada professor, como aprendente, configura as vivências, na singularidade do seu ser, seu fazer, seu pensar e seu emocionar.

---

---

## Referências

MATURANA, H. O que é Educar. Disponível em:  
<http://www.dhnet.org.br/direitos/direitosglobais/paradigmas/maturana/oqueeducar.html>

MATURANA, H. (1993). As Bases Biológicas do Aprendizado. *Dois Pontos – Primavera/93*. VOL.2 (N.16).

MATURANA, H. Aprendizagem ou consequência ontogenética. Disponível em:  
[http://api.ning.com/files/Uj4kxRolt4A4GvcYdZzvFeKWoy3OoupUvHwpTVXk5\\*odlRKw8JiQ5WO\\*KxHiYZg1lrkyuCzQbaB2OQ3RSKBLyzDsYW8g/MATURANA/Humbertosd](http://api.ning.com/files/Uj4kxRolt4A4GvcYdZzvFeKWoy3OoupUvHwpTVXk5*odlRKw8JiQ5WO*KxHiYZg1lrkyuCzQbaB2OQ3RSKBLyzDsYW8g/MATURANA/Humbertosd)

SHULMAN, L. (1996). Just in case: reflections on learning from experience. In COLBERT, J.; TRIMBLE, K.; DESBERG, P. (Eds.). *The case for education. Contemporary approaches for using case methods*. Needham Height: Allyn Bacon, p. 197-217.

SHULMAN, L. (2005). Conocimiento y Enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 9, (2) 1. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>

TARDIF, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr 2000 (Nº 13). Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>

TARDIF, M.( 2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.