

Da formação à docência: a constituição de uma professora produtora de saber

From training to teaching: the constituion of a knowledge prducing teacher

De la formación a la enseñanza: la constitución de um docente produtor de
conocimiento

*Maiara Ariele Pedersen¹
Cristiane Machado²*



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2025v17n39pe18933>

Resumo: O artigo reflete sobre as transformações vivenciadas durante a formação em pedagogia e no início do exercício docente tendo como lente o potencial da constituição profissional da professora produtora de saber. Tem origem em investigação de mestrado que utilizou a pesquisa narrativa como metodologia. Concluiu que se apropriar do conceito da professora produtora de saber é a possibilidade de desenvolver uma prática reflexiva, atenta e compromissada com a mudança. É um ato de resistência.

Palavras-chave Professora produtora de saber. Pesquisa narrativa. Prática pedagógica.

Abstract: The article reflects on the transformations experienced during training in pedagogy and at the beginning of teaching, taking as a lens the potential of the professional constitution of the knowledge-producing teacher. It originates from a master's degree research that used narrative research as a methodology. He concluded that appropriating the concept of the knowledge-producing teacher is the possibility of developing a reflective practice, attentive and committed to change. It is an act of resistance.

Keywords: Knowledge-producing teacher. Narrative research. Pedagogical practice.

Resumen: El artículo reflexiona sobre las transformaciones vividas durante la formación en pedagogía y en el inicio de la docencia, tomando como lente las potencialidades de la constitución profesional del docente productor de conocimiento. Tiene su origen en una investigación de maestría que utilizó como metodología la investigación narrativa. Concluyó que apropiarse del concepto de docente productor de conocimiento es la posibilidad de desarrollar una práctica reflexiva, atenta y comprometida con el cambio. Es un acto de resistencia.

Palabras clave: Profesor productor de conocimiento. Investigación narrativa. Práctica pedagógica.

¹ Faculdade de Educação - Unicamp. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6732244753454749>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-6907-5840>. Contato: pedersenmaiara@gmail.com

² Faculdade de Educação - Unicamp. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3315021462751774>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3522-4018>. Contato: crimacha@unicamp.br

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem o objetivo de refletir sobre a constituição de uma professora produtora de saber a partir das transformações vivenciadas no percurso da formação em pedagogia e no início do exercício docente em uma escola pública.

As reflexões aqui entabuladas são excertos de dissertação de mestrado que utilizou a pesquisa narrativa como forma de expressão. Pretende, por meio dos relatos narrativos, refletir sobre as intencionalidades que guiaram as aprendizagens na formação e na prática docente. A análise é fundamentada no Paradigma Indiciário de Análise de Carlo Ginzburg (1989), que permite uma leitura atenta aos indícios, às marcas deixadas nas narrativas, possibilitando ir além do que está exposto e reconhecendo a pluralidade de sentidos que a prática docente pode revelar.

A escolha pela pesquisa narrativa como método de investigação se justifica pelo potencial dessa abordagem em ampliar a compreensão sobre o processo formativo de uma professora em início de carreira. Narrar o cotidiano escolar é uma forma de dar visibilidade ao que muitas vezes passa despercebido: as pequenas decisões, os dilemas enfrentados, as reflexões que permeiam cada escolha pedagógica. Por meio dessas narrativas, é possível evidenciar como os saberes são construídos no entrelaçamento entre a teoria e a prática, sempre em um processo de constante revisão e reelaboração. Além disso, as narrativas são como “um rito de encontro e de partilha. São registros de vivências que possibilitam olhar para a experiência de vida por uma ótica pessoal e pautada nos sentidos”, por meio dela, “é possível dar-se conta dos próprios processos formativos e das escolhas feitas ao longo do trajeto de aprendizado” (Ferreira, 2014, p. 48).

A relevância deste método está na possibilidade de contribuir para o campo da formação docente, ao dar voz à experiência de uma professora que, ao refletir sobre sua prática, busca legitimar os saberes produzidos no cotidiano escolar, bem como dar voz aos estudantes por meio das narrativas, valorizando suas perspectivas e experiências no processo de ensino-aprendizagem.

As narrativas se configuram como uma ferramenta essencial para registrar o cotidiano, promovendo reflexão e reorganização das práticas, além de revelar as motivações que orientam o fazer docente. Esse processo possibilita uma maior aproximação com os estudantes, permitindo conhecer a multiplicidade das pessoas que nos cercam: seus medos, angústias, desejos, dores, alegrias, frustrações, princípios e



ideias. Dessa forma, criam-se condições para uma prática mais humana, com atravessamentos de várias gerações, extrapolando “a dimensão do próprio indivíduo que narra ou pesquisa, pois se conecta com aspectos da cultura e da sociedade, atualiza-se e é ressignificada ao ser interpretada pelo interlocutor” (Aguiar; Ferreira, 2021, p. 3).

O artigo está organizado em quatro tópicos, além desta introdução. No primeiro, são narrados os principais eventos ocorridos na formação em pedagogia que possibilitaram a compreensão do conceito da professora produtora de saber. Em seguida, no segundo tópico, há a exposição das referências teóricas que fundamentam o debate. No terceiro, são descritos sentimentos, inquietações, frustrações e reflexões vivenciadas durante o percurso iniciante na profissão docente. Por fim, no quarto, nas considerações finais são analisadas as sínteses e conclusões elaboradas na intersecção do primeiro e do segundo tópicos.

2 PERCURSO FORMATIVO DA PROFESSORA PRODUTORA DE SABER

Iniciei o curso de Pedagogia na Unicamp no ano de 2015. A primeira aula que tive foi na disciplina Introdução à Pedagogia: Organização do Trabalho Pedagógico, com a Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão. E foi ali, naquele ambiente acadêmico, que minhas reflexões sobre a prática docente começaram a tomar forma, plantando as primeiras sementes do que, anos depois, seriam as reflexões narradas neste artigo.

A proposta da disciplina era oferecer um momento acolhedor para os estudantes³ ingressantes, com a intenção de que o coletivo de ingressantes se apropriassem desse lugar na universidade, da vida acadêmica. A dinâmica das aulas consistia em uma leitura de deleite, que podia ser um texto, um fragmento de livro, uma poesia ou uma música, que mobilizasse nossos sentimentos e introduzisse o tema da aula. Nós, estudantes, fazíamos o registro poético, que poderia ser de diversas formas: desenho, escrita, vídeo ou qualquer outro meio de expressão, com o objetivo de capturar a essência do que foi vivido, aprendido, mobilizado e sentido em cada aula.

Assim, a cada encontro, os estudantes eram convidados a compartilhar seus registros poéticos. Durante as aulas seguintes, a professora partia desses registros para extrair a essência das discussões e conectá-la a conceitos teóricos. Com isso, nós, estudantes, nos tornávamos cada vez mais engajados e envolvidos com as temáticas, os

³ Ao longo do texto o uso do termo estudante refere-se ao adulto que, ao cursar estudos superiores, deve atuar com mais autonomia, e aluno para as crianças que estão iniciando seus estudos.



conteúdos, a profissão de educador e a didática. Estávamos vivenciando a educação de uma forma dinâmica, eficaz, significativa e leve.

Diferente de muitos estudantes que tinham ingressado comigo na Pedagogia, a área da educação nunca foi uma certeza para mim, nunca sonhei em ser professora. Ingressei no curso ainda tentando me encontrar em alguma área profissional, confesso que não imaginava que essa profissão pudesse me fazer sentir que era exatamente isso o que eu queria fazer.

Notei que esperava ansiosamente pelas segundas-feiras. Era uma experiência que nunca tinha vivido, a motivação da professora e de sua equipe de orientandos contagiava os estudantes ali presentes. Diferente de qualquer outra aula que eu já tivesse assistido, cada ação ali era intencionalmente planejada, o acolhimento, o afeto, as atividades, as dinâmicas, foram todas pensadas para que os estudantes pudessem ter uma experiência única na relação afeto e conhecimento.

Enquanto estudante dessa disciplina, não sabia teoricamente o que deixava ela ser tão diferente das outras aulas que eu assistia ou que eu já havia assistido na minha vida escolar. Eu só sabia que era diferente, despertava em mim a vontade de saber mais, de me engajar com o conhecimento e de me tornar uma professora que pudesse mobilizar esses mesmos sentimentos nos meus estudantes.

Comecei a refletir que fazer uma aula boa não tinha tanto a ver com a professora ser boazinha, legal e divertida, mas que sim, havia conhecimentos necessários a serem aprendidos e que qualquer professora poderia proporcionar essa experiência de aula para os estudantes.

Em meados deste primeiro semestre, a Professora Ana apresentou um conceito que jamais havia considerado, mas que, segundo ela, era fundamental para se tornar uma professora capaz de proporcionar experiências de aprendizagem significativas: o entendimento de que a professora é produtora de saberes. Essa perspectiva me encantou e inquietou, ampliando minha visão sobre a docência e seu papel transformador e, ao mesmo, tempo trouxe para mim muitos questionamentos, me instigou a querer saber mais teoricamente e como isso se dava na prática, como a professora precisa estar em constante movimento e que um dos movimentos possíveis é o entrelaçamento constante e contínuo entre a prática e a pesquisa.

Mais para o final do semestre, eu já estava completamente convencida de que a educação era sim para mim e que eu tinha me encontrado profissionalmente.

Me debrucei nos estudos de John Dewey (1933), Paulo Freire (1974), Donald Schön (1983,1987) para ampliar os conhecimentos acerca da concepção da professora



como produtora de saberes e, embalada nessas concepções teóricas, compreendi o princípio de que a professora não é uma mera intérprete de alguma teoria pronta, ela não é uma profissional desprovida da capacidade de elaboração de saberes. Assim, é necessário subverter a lógica da formação de professores com bases tecnicistas e ressaltar a potencialidade da constituição de uma professora ser compromissada com seu ofício, que se coloque como produtora, articuladora e questionadora do seu cotidiano com as crianças e que assim se assume, se identifica e se propõe a ser professora produtora de saberes na/pela prática.

Retomando a ideia do Paradigma Indiciário de Análise (Ginzburg, 1989), o conhecimento e compreensão do significado da concepção de que a professora é uma produtora de saber se instalou na minha percepção do que deveria ser, na prática, uma professora, tornando-se uma marca indelével na minha formação profissional.

Defender o princípio da professora como produtora de saber é ter a certeza de que não há conhecimentos prontos e acabados, que sejam universais, mas sim que eles são fluidos, adaptativos, requer inteireza, remete a uma busca, uma procura, um olhar atento a marcas, vestígios, sinais, tudo isso em um contínuo entrelaçamento conceitual e prático.

É necessário destacar também que o caminho nem sempre é linear, prazeroso, contínuo e exitoso. É essencial ter um cuidado, uma intenção e dedicação para desenvolver uma prática educativa bem ajustada.

Nesse sentido, é fundamental rever e reafirmar constantemente aquilo em que acreditamos, sem perder a fé em nós mesmos e em nossos princípios educacionais, entendendo que a prática docente exige um compromisso contínuo de reflexão e transformação, para que possamos resistir às adversidades e perseverar na construção de uma prática pedagógica crítica e significativa.

3 ASPECTOS TEÓRICOS DA PROFESSORA COMO PRODUTORA DE SABER

Este tópico tem o objetivo de refletir sobre o panorama histórico e analisar como se deram os avanços no sentido da profissionalização das professoras e os dilemas e contradições enfrentados ao longo do tempo do conceito da professora como produtora de saber, observando as transformações que ocorreram especialmente a partir da segunda metade do século XX.



Até a década de 1960, no âmbito internacional, as pesquisas na área de educação se concentravam nos estudos da psicologia comportamentalista, que dominava a formação de professoras. Essas pesquisas apostavam na ideia de haver um conjunto de regras e procedimentos pré-estabelecidos, capazes de orientar as professoras para que os alunos se desenvolvessem. Acreditava-se que era necessário enfatizar o treinamento das professoras para se comportarem de certas maneiras, com o objetivo de serem mais eficientes e, assim, elevar o rendimento dos estudantes. Nesse contexto, a profissional docente era vista como uma técnica, que, para cumprir com êxito seu trabalho, precisaria seguir as diretrizes formuladas por outros profissionais.

Essa abordagem tecnicista na formação das professoras era fundamentada na crença de que o ensino eficaz poderia ser reduzido a um conjunto de técnicas padronizadas, aplicáveis independentemente do contexto ou da individualidade dos alunos. Essa visão de eficiência no ensino estava alinhada com uma perspectiva positivista e mecanicista, que buscava otimizar os processos educativos de maneira semelhante à otimização dos processos industriais. As professoras, nessa lógica, eram treinadas para executar métodos desenvolvidos por especialistas em educação, muitas vezes sem um entendimento profundo dos princípios que fundamentavam essas práticas.

Entretanto, esse modelo rígido de formação começou a ser questionado à medida que surgiam novas pesquisas e teorias que colocavam em evidência a complexidade do ato de ensinar. A prática pedagógica não podia mais ser vista como uma simples aplicação de técnicas, mas como uma atividade complexa, que requer reflexão, adaptação e sensibilidade por parte das professoras. A partir dessa necessidade de um entendimento mais amplo e crítico da prática docente, surgiram contribuições teóricas de autores como John Dewey (1938), Donald Schön (1983), Paulo Freire (1996) entre outros, que alteraram o modo como entendemos o papel das professoras e a natureza da prática pedagógica.

John Dewey, filósofo e educador americano, foi um dos pioneiros a desafiar a visão tecnicista da educação. Em sua obra seminal, *Democracy and Education* (1916), Dewey argumenta que a educação é uma reconstrução contínua da experiência. Essa afirmação reflete sua concepção de que o processo educativo deve ser compreendido como uma interação ativa entre o indivíduo e o meio, na qual a experiência direta desempenha um papel central.

Dewey (1916) rejeitava a ideia de que o ensino poderia ser reduzido a um conjunto de técnicas universais aplicáveis a qualquer contexto. Para ele, o conhecimento é algo que deve ser construído ativamente pelos alunos, em vez de ser simplesmente



transmitido de forma passiva. Essa construção do conhecimento ocorre através de experiências significativas, onde os alunos se envolvem ativamente com os conteúdos, relacionando-os com suas próprias vivências e realidades. O autor argumentava que a educação é um processo de viver e não uma preparação para a vida futura. Essa visão contrasta fortemente com a abordagem tecnicista, que via a educação principalmente como um meio para preparar os indivíduos para o mercado de trabalho.

Além disso, enfatizava a importância da reflexão como parte integrante da prática pedagógica. Ele acreditava que a professora deveria ser uma pensadora crítica, capaz de questionar suas próprias práticas e adaptá-las de acordo com as necessidades dos alunos. Dewey sugeria que a reflexão é o que transforma a experiência em aprendizado, pois permite às professoras considerarem os efeitos de suas ações e fazer ajustes quando necessário. Como ele coloca em *How We Think* (1933), pensar é investigar, é buscar, é procurar ativamente, insistindo em recorrer a todas as vias para alcançar o objetivo final. Essa insistência na reflexão contínua, tanto por parte das professoras quanto dos alunos, é um elemento central na visão de Dewey sobre a educação.

Também defendia que a educação deveria ser orientada para a democracia, em que as professoras e alunos participam ativamente no processo educativo. Ele via a sala de aula como um microcosmo da sociedade democrática, em que os alunos aprendem não apenas os conteúdos curriculares, mas também como participar de forma crítica e construtiva na vida comunitária. A professora, nesse contexto, não é apenas uma transmissora de conhecimento, mas uma facilitadora que cria um ambiente onde os alunos podem explorar, questionar e construir seu próprio entendimento do mundo.

A visão de John Dewey sobre a prática educativa como um processo reflexivo e experiencial influenciou profundamente as ideias de Donald Schön, que expandiu essa noção ao introduzir o conceito de "praticante reflexivo" em seu livro *The Reflective Practitioner* (1983). Schön questionava a ideia tradicional de que a prática profissional consistia apenas na aplicação de conhecimentos teóricos previamente adquiridos. Ele argumentava que, em muitas profissões, as situações enfrentadas são complexas e frequentemente imprevisíveis, exigindo uma abordagem que vai além da simples aplicação de técnicas.

Schön diferenciou entre dois tipos de reflexão: a "reflexão-na-ação" e a "reflexão-sobre-a-ação". A reflexão-na-ação ocorre durante a prática, quando o profissional é capaz de pensar sobre o que está fazendo enquanto está fazendo, ajustando suas ações em tempo real. Ele descreve esse processo como pensar sobre o que estamos fazendo enquanto estamos fazendo (Schön, 1983). Essa habilidade é crucial para as professoras,



que muitas vezes enfrentam situações imprevistas na sala de aula e precisam tomar rápidas decisões.

Por outro lado, a reflexão-sobre-a-ação ocorre após o evento, quando o profissional revisita a experiência para analisar o que aconteceu, por que aconteceu e como pode melhorar sua prática no futuro. Schön vê essa forma de reflexão como essencial para o desenvolvimento profissional contínuo, pois permite no nosso caso, à professora, aprender com suas experiências e aprimorar suas habilidades ao longo do tempo. Ele afirma que refletir sobre a ação é a chave para transformar a prática em aprendizado (Schön, 1983).

Donald Schön não falava especificamente sobre o profissional professor em suas obras, mas seus conceitos são amplamente aplicáveis ao campo da educação e ao trabalho docente. Em *The Reflective Practitioner* (1983), Schön se referia principalmente a profissionais em campos como arquitetura, engenharia, medicina e gestão. No entanto, ele desenvolveu a ideia de que qualquer profissional deve ser um "praticante reflexivo", o que inclui professores. Segundo ele "o praticante reflexivo é aquele que pensa sobre o que faz enquanto faz, ou seja, um profissional que é capaz de produzir saberes a partir de sua prática" (Schön, 2000, p. 31).

A noção de "reflexão-na-ação" e "reflexão-sobre-a-ação" se tornou altamente relevante na formação de professores, já que envolve a capacidade de refletir criticamente sobre a prática pedagógica, tanto durante o ensino quanto após as aulas. Muitos educadores adotaram as ideias de Schön para pensar sobre o desenvolvimento de uma prática docente mais crítica e reflexiva. Portanto, apesar de não ter focado especificamente nos professores, suas ideias influenciaram profundamente o campo da educação.

Enquanto Dewey e Schön enfatizavam a importância da reflexão e da experiência na prática pedagógica, Paulo Freire trouxe uma dimensão política e ética à discussão. Em sua obra mais influente, *Pedagogia do Oprimido* (1974), Freire critica a educação bancária, um modelo no qual os professores depositam conhecimento nos alunos, que são vistos como recipientes passivos. Freire argumenta que esse modelo de educação serve para perpetuar as estruturas de opressão na sociedade, mantendo os oprimidos em um estado de submissão e ignorância.

Freire propõe, em contrapartida, uma "educação dialógica", em que o conhecimento é construído em um processo colaborativo entre professoras e alunos. O autor argumenta que

pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. É por isso que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo relativo. Verbo que pede um objeto *direto* - *alguma coisa* — e um objeto *indireto* — a alguém. (Freire, 2017, p. 25, grifos do autor)

Ele defende que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1974). Nessa perspectiva, a professora não é mais a detentora exclusiva do conhecimento, mas uma co-aprendiz que trabalha junto com os alunos para explorar e entender o mundo. A sala de aula se torna um espaço de diálogo e reflexão crítica, onde todos os participantes são encorajados a questionar, discutir e transformar suas realidades.

Um dos conceitos centrais na pedagogia de Freire é o de “conscientização” ou “consciência crítica”, que ele define como o processo pelo qual os indivíduos, ao perceberem as contradições em suas realidades, tomam consciência de suas causas e se mobilizam para transformá-las. Freire acreditava que a educação deveria capacitar os alunos a desenvolver essa consciência crítica, permitindo-lhes reconhecer e desafiar as injustiças sociais. Ele argumenta que a conscientização é um desvelamento crítico da realidade. Para Freire, a prática pedagógica deve ir além da transmissão de conhecimentos; deve ser um processo de emancipação, em que o educador atua como facilitador, ajudando os alunos a desenvolverem uma visão crítica do mundo.

Freire também introduz o conceito de práxis, que ele define como ação e reflexão sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 1974). Para Freire, a práxis é o ponto central da educação, onde a teoria e a prática se encontram em um processo de reflexão crítica que leva à ação transformadora. A práxis educacional, portanto, envolve não apenas a reflexão sobre a prática, como em Dewey e Schön, mas também um compromisso ético e político com a transformação social. A professora, nesse sentido, é uma agente de mudança, que não apenas ensina conteúdos, mas também inspira seus alunos a se engajarem ativamente na luta por justiça social.

Apesar das contribuições dos autores citados e de outros que destacam a importância da reflexão crítica na prática docente, ainda hoje, muitas professoras continuam a atuar de forma predominantemente técnica, seguindo roteiros pré-estabelecidos sem um engajamento crítico com sua prática ou com o contexto em que



estão inseridas. Essa persistência de uma prática não reflexiva pode ser atribuída a vários fatores.

Primeiro, a formação inicial de professoras, em muitos contextos, ainda é dominada por um enfoque tecnicista, que prioriza o domínio de métodos e técnicas de ensino em detrimento do desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva. Como Schön criticou, os programas de formação frequentemente se concentram na transmissão de “conhecimentos técnicos” que as futuras professoras devem aplicar em sala de aula, sem fomentar uma compreensão profunda das complexidades do processo educativo.

Segundo, o sistema educacional frequentemente valoriza a conformidade e a padronização, em detrimento da inovação e da reflexão crítica. As políticas educacionais e as práticas de avaliação tendem a enfatizar resultados quantificáveis, como o desempenho em testes padronizados, o que pressiona as professoras a seguirem currículos rígidos e a adotar métodos de ensino que garantam a aprovação dos alunos nessas avaliações. Esse foco em resultados mensuráveis desestimula a experimentação pedagógica e a reflexão crítica, levando muitas professoras a preferirem a (falsa) segurança de práticas estabelecidas, mesmo que estas não sejam as mais eficazes para promover uma aprendizagem significativa.

Além disso, as condições de trabalho nas escolas também contribuem para a persistência de práticas não reflexivas. A sobrecarga de trabalho, o grande número de alunos por turma, a falta de recursos e o apoio insuficiente por parte das administrações escolares deixam as professoras com pouco tempo e energia para se engajarem em uma reflexão sobre sua prática. Nessas circunstâncias, muitas professoras acabam adotando métodos que são percebidos como mais eficientes em termos de gerenciamento de sala de aula, mas que não necessariamente promovem uma educação transformadora.

Outro fator importante é a cultura profissional entre as professoras, que muitas vezes valoriza a estabilidade e a continuidade em detrimento da inovação. Em muitas escolas, a prática pedagógica é vista como algo que deve ser reproduzido conforme as tradições estabelecidas e as professoras que tentam introduzir novas abordagens ou questionar as práticas vigentes podem enfrentar resistência de colegas e superiores. Essa cultura de conservadorismo pedagógico pode dificultar a adoção de práticas reflexivas, especialmente prejudiciais para as professoras mais jovens que estão em processo de consolidação de sua identidade profissional.

Finalmente, há também a questão do isolamento profissional, que é comum na carreira docente. Muitas professoras trabalham de forma isolada, com poucas oportunidades para colaboração ou troca de experiências com seus pares. Sem uma



comunidade profissional que promova e apoie a reflexão crítica, as professoras têm menos oportunidades de questionar suas práticas e desenvolver novas abordagens pedagógicas.

Esses desafios mostram que, embora as teorias tenham sido amplamente reconhecidas e estudadas, a prática reflexiva ainda não se tornou uma realidade para muitas professoras. A transformação dessa realidade requer uma mudança nas abordagens de formação de professores, nas políticas educacionais e na cultura profissional das escolas. É urgente a necessidade de criação de espaços e oportunidades para que as professoras possam refletir sobre suas práticas, compartilhar experiências, experimentar novas abordagens e, acima de tudo, desenvolver uma postura crítica e comprometida com a transformação social.

O conceito de professora como produtora de saber, fundamentado nos autores apresentados oferecem uma possibilidade transformadora da prática docente, mostram que a prática reflexiva não é apenas uma ferramenta para melhorar a eficácia pedagógica, mas também um meio de instigar as professoras a se tornarem agentes ativas de sua própria formação e transformação social. No entanto, para que essa visão se torne realidade, é necessário superar os desafios que ainda limitam a prática reflexiva no ensino.

A formação inicial e continuada de professores deve ir além da simples transmissão de técnicas pedagógicas e focar no desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva. As políticas educacionais precisam apoiar essa transformação, criando condições para que as professoras tenham tempo, recursos e apoio para se engajarem em práticas reflexivas. Além disso, a cultura profissional nas escolas deve valorizar a inovação, a colaboração e o questionamento crítico, criando um ambiente onde as professoras se sintam encorajadas a explorar novas ideias e a transformar suas práticas.

Em última análise, a prática reflexiva, como defendida, é fundamental para a construção de uma educação verdadeiramente transformadora, em que as professoras não sejam meras executoras de técnicas, mas produtoras de saberes que contribuem para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Ao adotar uma postura reflexiva, as professoras podem não apenas melhorar sua própria prática, mas também contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.



4 A PROFESSORA PRODUTORA DE SABER NA PRÁTICA

Logo que me formei, no final de 2018, passei em concurso público na cidade de Piracicaba e iniciei minha trajetória na docência em escola pública. Foram meses desafiadores. Como é de se imaginar, saí da graduação com muita energia, com vontade de lecionar, de proporcionar experiências significativas de aprendizagens, de ser 'A' professora. Os trâmites de contratação se estenderam até meados de março de 2019, quando realmente entrei pela primeira vez em uma sala de aula como professora.

O ano letivo já havia iniciado, então foi necessária uma nova adaptação dos alunos e da professora iniciante. Era um quarto ano, com 37 crianças. O prédio em que estávamos era emprestado, a escola oficial não havia ficado pronta, então as salas de aula tinham sido remanejadas para as escolas nas redondezas. A escola oficial estava sendo construída em um bairro novo que estava se formando, devido também a uma alta demanda de vagas por causa da entrega de uma moradia popular na região. Essa moradia abrigava uma população de baixa renda, vinda dos arredores de várias regiões da cidade. Muitas famílias estavam saindo de condições extremamente precárias de moradias, como favelas e outras instalações insalubres, que não contavam com saneamento básico, energia elétrica, etc.

A turma que assumi era composta por alunos que não tinham nenhum tipo de relação e/ou vínculo entre eles, porque não se conheciam até então. Era uma sala muito populosa, agitada, intensa e permeada de muita violência, em todos os sentidos. A escola que nos acolheu não recebeu somente essa sala de quarto ano em que eu lecionava, havia recebido outras salas, com alunos bem semelhantes ao descrito. Essa era uma escola que já funcionava há bastante tempo, havia uma cultura bem definida, porém com a chegada dos novos alunos, as coisas mudaram bastante. Era nítido como a gestão tratava os assuntos, havia certamente uma divisão entre os novos alunos (passageiros) e os da casa (nossos alunos). Isso refletia sem dúvidas no tratamento, seja dos docentes que lecionavam nessas salas, seja com os próprios alunos. Para deixar as coisas ainda mais complicadas, todos os novos docentes eram literalmente novos, haviam acabado de passar no concurso público e, para muitos deles, como no meu caso, era a primeira vez que estavam pisando em uma sala aula como docentes. Tudo era novo, desde o preenchimento dos documentos até as dificuldades do cotidiano da sala de aula.



O ano de 2019 foi muito intenso e desafiador. Me peguei questionando, diversas vezes, os conhecimentos que tinha, a sua aplicabilidade em sala de aula, visto que enfrentava muita dificuldade no desenvolvimento das atividades docentes.

Relutante, pensei muito em como começar a tentativa de colocar em prática o que havia aprendido e decidi iniciar pela eliminação do excesso de regras que a professora anterior tinha estabelecido: ‘não pode falar alto’, ‘não pode pegar material que não é seu’, ‘não pode levantar sem pedir’, enfim, uma lista enorme de ‘não pode’. Em uma roda de conversa, trocamos os ‘não pode’ por duas perguntas, ‘é justo?’ e ‘é respeitoso?’. Orientei que qualquer ação deveria ser pensada nesses dois princípios e que a partir disso teríamos uma convivência melhor. Não posso negar que alguns alunos tentaram entender o que eu estava propondo, mas por outro lado, a grande maioria não correspondeu às minhas expectativas. As agressões verbais e físicas continuavam acontecendo, uma simples leitura de deleite não era possível porque os alunos não conseguiam prestar atenção devido a inúmeros problemas de relação entre eles.

O conturbado ano de 2019 finalizou mobilizando-me a sentimentos contraditórios. A tão desejada ‘prática’ não tinha acontecido como imaginada, os saberes que eu tinha levado para a sala de aula não tinham sido suficientes. Sentia que tinha falhado com aquela turma. Sai carregando algumas narrativas sobre momentos marcantes dessa trajetória inicial, e esperançosa por um próximo e melhor ano.

Entrei em 2020 com ar renovado, com a expectativa de um fazer diferente. Era outra turma de quarto ano e já na escola nova, recém-construída. Os alunos estavam motivados. Os professores e a equipe gestora haviam mudado, também eram novos e motivados. Tudo para ser um ano e tanto. Neste ano, também, participei do processo seletivo para o mestrado em educação na Unicamp e fui aprovada, iniciando o curso em março de 2021.

Começamos o ano letivo de 2020 fazendo um acolhimento dos alunos, um reconhecimento do novo espaço, a apresentação dos novos gestores. Construímos nossos combinados, tanto com os próprios alunos, como com a comunidade escolar, pais e responsáveis. As mudanças impactaram bastante no andamento e encaminhamento do ano. Um sentimento coletivo tomava conta e nos movia em direção à novas possibilidades, mas a pandemia de Covid-19 nos surpreendeu e mudou tudo.

Aos poucos, fomos nos adaptando à nova realidade, aprendendo a nos conectar por meio de telas, sem a presença física de todos aqueles que antes faziam parte do nosso cotidiano. Cada dia parecia adicionar uma dose extra de ansiedade, como se uma pitada de tensão tivesse sido misturada ao nosso café da manhã. Nesse período,



confesso que fui vivendo de forma mais contida, focada apenas no que era essencial para preservar minha saúde, meu trabalho e as relações próximas. Foi um afastamento forçado da rotina que eu conhecia, e, aproveitando esse espaço, me permiti um mergulho profundo em mim mesma. Esse período conturbado, essa dose a mais de ansiedade, o confinamento, a falta de informação, um (des)governo, a escola sendo resumida a infinitas folhas de atividades...

Essa situação perdurou até que participei de um processo seletivo em uma escola privada na cidade que residia e fui contratada, no início de 2022, para ser professora de um quinto ano. Ainda com resquícios de pandemia, uso obrigatório de máscaras, evitar ambientes fechados e populosos, prestar atenção aos sintomas relacionados à Covid-19, entre outras medidas; iniciamos o ano letivo. Fui me ambientando e criando laços com os alunos, com a equipe de professores, coordenadores, enfim, fui me reconhecendo e sendo reconhecida naquele novo espaço-tempo.

Neste mesmo ano, finalmente saiu o edital do concurso público para professores em Rio Claro. Fui aprovada e decidi desistir da escola privada para assumir o cargo de professora na rede pública. Até o presente momento, é onde atuo profissionalmente, sempre tentando dar movimento à professora produtora de saber, refletindo e questionando sobre a melhor forma de enfrentar os desafios impostos pela incessante busca de fortalecer o binômio ensino-aprendizagem.

No cotidiano da sala de aula, percebo que as oportunidades de produção de saberes se apresentam em fragmentos de momentos privilegiados. São situações que, às vezes, surgem de forma inesperada, nas brechas do dia a dia, nos pequenos gestos e falas dos alunos e que me desafiam a enxergar além do que está planejado. Esses momentos, embora possam parecer insignificantes à primeira vista, carregam em si um grande potencial para o aprendizado e o desenvolvimento. Quando estou atenta e aberta a essas oportunidades, consigo transformar o que seria apenas mais um episódio comum em algo significativo.

Essas oportunidades me lembram que a educação é viva, dinâmica e, muitas vezes, se revela nas entrelinhas. Ao fazer uma educação intencionalmente elaborada, enraizada no conhecimento produzido pela prática e enriquecida pela teoria, asseguro que as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento são infinitas, mesmo nos momentos mais inesperados. Cada um desses fragmentos, quando observados com atenção, revelam a importância de uma prática sensível ao que acontece no cotidiano escolar.



Acredito que ser professora é olhar com criticidade para os acontecimentos cotidianos, refletindo continuamente sobre a prática e a própria formação, a partir da relação estabelecida com as crianças. Compreendo também que isso implica questionar as próprias convicções, enfrentar os dilemas que desafiam o cotidiano e revisar posturas e estratégias. Somos nós, enquanto profissionais, as responsáveis por planejar propostas de trabalho que devem ser sempre intencionais, fundamentadas em referenciais teóricos e princípios claros. Esse planejamento exige considerar como as crianças receberão o que foi proposto, como interagem, respondem e os sinais que dão sobre o trabalho da professora, além de refletir sobre como elas se percebem e são reconhecidas nas experiências vivenciadas.

Educar exige um olhar sensível e reflexivo voltado para o cotidiano das crianças. Não há como deixar que o acaso conduza uma educação que deve ser intencionalmente singular. A intencionalidade implica estarmos conscientes de que é fácil sermos engolidas pela burocracia escolar do 'é preciso dar esse conteúdo', 'preencher essa planilha', 'há prazo para entregar para a coordenadora' e, se não tivermos o propósito de dar voz e vez aos alunos e aos saberes outros, corremos o risco de nos perder. Nesse processo, podemos ser consumidas por uma espécie de anestesia e o ato de educar pode se tornar mecanizado. É essencial reafirmar diariamente a necessidade de uma prática intencionalmente crítica, transformadora, que exige um esforço contínuo e reflexivo.

5 FINALIZANDO, AINDA QUE PROVISORIAMENTE

Ao finalizar esta reflexão que teve o objetivo de evidenciar a constituição de uma professora produtora de saber a partir das transformações vivenciadas no percurso da formação em pedagogia e no início do exercício docente em uma escola pública cabe ressaltar algumas sínteses e ressignificações.

As narrativas expostas surgiram como marcas na construção do saber docente, mostrando que produzir saber é uma linha ondulante, sem fixidez. É fluxo, é dúvida, são desafios e constantes reconfigurações do próprio sentido e entendimento sobre ser professora. Vale pontuar, ainda, que a pesquisa narrativa, em sua essência, transcende a produção acadêmica formal e se revela como uma experiência que gera saberes para quem a realiza. Este processo de revisitar o cotidiano com um olhar investigativo e sensível é transformador e provoca a apropriação constante das nuances da prática docente.



Nesse emaranhado, tem realce a percepção da professora produtora de saberes de modo consciente e intuitivo, muitas vezes sem nomear o que fazia no calor dos momentos. Mas, agora, ao olhar para trás com olhos de professora-pesquisadora, as marcas de onde e quando os pontos da produção de saber emergiram são notadas de modo mais sistemático.

A travessia da formação para a prática demonstrou uma produção de saber de forma consistente e dialogada. Ao ouvir as vozes dos alunos e reconhecer sua importância como coautores do processo educacional a construção de saber tornou-se de apropriação coletiva.

Nesse caminho de uma prática reflexiva, da práxis, o desafio constante é resistir à anestesia frente à barbárie. A violência cotidiana na escola, seja ela explícita ou implícita, exige uma postura atenta e compromissada com a mudança. É um ato de resistência. Assim, é possível concluir que a produção de saberes, tanto na formação em pedagogia como no início da carreira docente, foi e é marcada por um processo ininterrupto de reflexão crítica. A prática pedagógica se entrelaça ao contexto institucional, aos dilemas éticos, às relações com alunos e colegas e às questões que atravessam a escola pública. Produzir saberes, portanto, é uma obra coletiva, relacional e profundamente ligada ao compromisso de não se render à burocratização do ensino, mas de manter viva a possibilidade de transformação de todos os envolvidos no processo educativo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Thiago Borges de; FERREIRA, Luciana Haddad. **Paradigma Indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente**. DOSSIÊ – A dimensão biográfica como processo de formação e de compreensão de si e do mundo. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, p. 1-22, 2021.

DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo**. São Paulo: Editora Nacional, 1979. (Publicação original em 1910, revisada em 1933).

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010 (publicação original em 1934).

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. (Publicação original em 1916).

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Publicação original em 1938).

FERREIRA, Luciana Haddad. **Educação estética e prática docente: exercício de sensibilidade e formação**. 2014. 333 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de



Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em:
<https://hdl.handle.net/20.500.12733/1624644>. Acesso em: 13 nov. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1974] 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1967] 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GINZBURG, Carlos. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SCHÖN, Donald A. **O profissional reflexivo: como os profissionais pensam em ação**. Tradução de Isabel Maria de Oliveira e Cunha. Porto Alegre: Artmed, 2000 (publicação original em 1983).

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000 (publicação original em 1987).

