

A catarse na formação continuada: *por uma construção coletiva dos saberes docentes*

Catharsis in continuing education:
for a collective construction of teaching knowledge

La catarsis en la formación continua:
por una construcción colectiva de los saberes docentes

 **SUSI COUTO KOCHÉ***

Universidade do Planalto Catarinense, Lages- SC, Brasil.

 **MARIA SELMA GROSCH****

Universidade do Planalto Catarinense, Lages- SC, Brasil.

RESUMO: O objetivo geral deste estudo é refletir como a formação continuada pode contribuir na construção coletiva de saberes docentes das professoras de Educação Infantil. O estudo foi realizado na rede municipal de ensino da cidade de Lages, em Santa Catarina, em dois Centros de Educação Infantil (CEIMs). As participantes da pesquisa foram sete professoras atuantes na Educação Infantil, que participaram das entrevistas semiestruturadas, contendo oito perguntas abertas. Em relação aos resultados encontrados, as participantes do estudo demonstraram que a construção do conhecimento não deveria levar em consideração apenas as experiências advindas de fora para dentro, de exigências externas, mas partir de dentro para fora, da essência do próprio educador, a partir de seus interesses, necessidades, valores, intuições, crenças, vinculando-se à sua própria existência. Os resultados demonstraram, ainda, quais saberes docentes as professoras necessitam em sua prática.

* Mestra em educação pela Universidade do Planalto Catarinense. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário do Planalto Catarinense. Atualmente é professora do Centro de Educação Infantil Nossa Senhora do Caravágio. *E-mail:* <susickoche@uniplaclages.edu.br>.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e mestra em Educação pela Universidade Regional de Blumenau. Licenciada em Pedagogia. Atualmente é professora titular do Programa de Pós Graduação em Educação Universidade do Planalto Catarinense. *E-mail:* <profa.mariaselmagrosch@uniplaclages.edu.br>.

Palavras-chave: Formação continuada de professoras. Saberes docentes coletivos. Catarse.

ABSTRACT: The general objective of this study is to reflect how continuing education can contribute to the collective construction of knowledge of Early Childhood Education teachers. The study was carried out in the municipal education system in the city of Lages, in Santa Catarina, in two *Centros de Educação Infantil* (CEIMs). The research participants were seven teachers working in Early Childhood Education, who participated in the semi-structured interviews, containing eight open-ended questions. In relation to the results found, the participants of the study demonstrated that the construction of knowledge should not take into account only the experiences coming from outside to inside, from external demands, but starting from inside to outside, from the essence of the educators themselves, from their interests, needs, values, intuitions, beliefs, linking to their own existence. The results also demonstrated the kind of teaching knowledge teachers need in their practice.

Keywords: Teachers Continuing Education. Collective teaching knowledge. Catharsis.

RESUMEN: El objetivo general de este estudio es reflexionar sobre cómo la educación continua puede contribuir a la construcción colectiva de los saberes docentes de las maestras de la Educación Infantil. El estudio se realizó en el sistema escolar municipal de la ciudad de Lages, en Santa Catarina, Brasil, en dos Centros de Educación Infantil (CEIM). Siete docentes que trabajan en Educación Infantil participaron de la investigación, contestando a las ocho preguntas abiertas de las entrevistas semiestructuradas. En relación con los resultados encontrados, las participantes del estudio demostraron que la construcción del conocimiento no debe tomar en cuenta solo las experiencias que vienen de afuera hacia adentro, de demandas externas, sino que deben ir de adentro hacia afuera, desde la esencia del propio educador, de sus intereses, necesidades, valores, intuiciones, creencias, vinculándose a su propia existencia. Los resultados también demostraron cuáles saberes docentes necesitan las maestras en su práctica.

Palabras clave: Formación continua docente. Saberes docentes colectivos. Catarsis.

Introdução

Esse artigo é um recorte do estudo apresentado na dissertação de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Para o recorte, abordamos o processo de catarse na constituição dos saberes docentes na formação continuada de professoras da educação infantil. O estudo objetivou compreender mais profundamente a construção de um saber coletivo dentro desses processos formativos. Como um dos resultados obtidos, o estudo evidenciou que as professoras entrevistadas buscam refletir sobre sua prática docente, a partir de um processo de emancipação individual frente às dificuldades e possibilidades em sua rotina diária.

A formação continuada pode ser entendida como um espaço onde pode ocorrer a resignificação de conceitos, das concepções e também para se reconhecer a prática a partir da teorização. O processo de formação docente pressupõe uma construção histórico-social que envolve valores e convicções epistemológicas inerentes ao ser humano. Assim, a formação docente caminha lado a lado com a prática social do homem que “vai produzindo e reproduzindo as condições materiais e ideais e as relações sociais que possibilitam sua existência” (GROSCH, 2011, p. 153). Desse modo, os programas formativos ou intervenções que realmente trazem impactos, só se mostram efetivos a partir do momento em que consideram essa perspectiva sócio-histórica do homem e sua prática social (GATTI, 2003).

Entendemos a formação continuada como um momento que poderia incitar um processo catártico na construção coletiva dos saberes docentes das professoras, a partir da compreensão de que é possível avançar nesta transformação política, ética e estética, que tanto buscamos para a educação, sobretudo das nossas crianças. A catarse é um processo, ao mesmo tempo, individual e coletivo. É individual porque contribui para a emancipação do indivíduo a partir da mudança de sua visão de mundo. Contudo, é no campo da coletividade que ela se ancora, no sentido de contribuir para a superação da cotidianidade e nas transformações política e ética do mundo, por meio da luta de classes.

Deste modo, o indivíduo que atingiu a catarse, jamais consegue se colocar na mesma posição em que estava inicialmente, ou seja, não retorna ao estágio anterior. Além disso, ele almeja novos padrões e novas sistemáticas de apreensão de mundo; desenvolve novos objetivos (DUARTE, 2019).

Saviani (1989) ponderou que, historicamente, o homem apropriou-se da terra por meio de um fazer coletivo. No entanto, a partir do momento em que essa apropriação ocorreu de maneira individualizada, surgiram as classes dos proprietários e dos trabalhadores. Para o autor, a origem da escola se dá justamente no ócio da classe dos proprietários que dispunham de tempo livre para se ocupar de outros afazeres (p. 27-28). Como resultado, a escola *letrada* é atribuída, num primeiro momento, somente às classes dominantes. Enquanto a ‘não escola’, aquela constituída por saberes do cotidiano, era o único conhecimento que detinham as classes dos trabalhadores.

O saber destas distintas classes é contrastante, já que um mesmo grupo de pessoas se torna hegemônico à medida que partilha sempre dos mesmos saberes. Nessa ótica,

a pedagogia histórico-crítica tem como principal meta conhecer e transformar radicalmente a sociedade de classes. A transformação guiada pela pedagogia histórico-crítica é radical e global no modo de produção e reprodução da vida social. Essa transformação é o cerne para o conceito de catarse, defendido por Gramsci e replicado por Saviani.

Metodologia

O estudo foi realizado na rede municipal de ensino da cidade de Lages, em Santa Catarina, em dois Centros de Educação Infantil (CEIMs). O município de Lages localiza-se na região do Planalto Catarinense. As participantes da pesquisa foram sete professoras atuantes na Educação Infantil, submetidas a entrevistas semiestruturadas, que continham oito perguntas abertas. Para a apresentação dos resultados, utilizou-se a letra P para identificar cada uma e a sequência numérica, respeitando a ordem de realização das entrevistas.

Foram respeitados todos os aspectos éticos durante o desenvolvimento da pesquisa, coleta de dados e aplicação dos questionários com os envolvidos, sendo respeitados inclusive os limites da privacidade e a legalidade.

O projeto desta pesquisa foi encaminhado para avaliação e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC –, e teve sua aprovação em 20 de julho de 2020, sob o nº 4.163.229.

A adesão das participantes da pesquisa e a coleta de dados para este estudo foram realizadas mediante o pleno conhecimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. As participantes do estudo foram informadas quanto à sua participação em relação aos possíveis riscos e benefícios da pesquisa.

Para a análise dos dados, foram utilizadas as ferramentas propostas por Uwe Flick (2013), sugerindo que após a coleta dos dados, seja revisitada a pergunta de pesquisa para definir, frente aos dados coletados, qual o material deverá ser utilizado e quais as entrevistas ou partes das entrevistas serão mais relevantes para responder à questão proposta.

Após a etapa de classificação dos dados coletados, revisitamos os objetivos geral e específicos, e, a partir deles, separamos as questões da entrevista semiestruturada para que estas questões tentassem responder à pergunta de pesquisa, bem como responder aos objetivos propostos. Para tanto, separamos os objetivos específicos e as perguntas por cores e, em contraste com as entrevistas, procuramos responder às questões. Posteriormente, separamos trechos das falas das entrevistadas e os interpretamos, tentando ao máximo extrair uma frase ou uma palavra que sintetizasse o trecho da fala da entrevistada quanto aos objetivos propostos. Como resultado, obtivemos quadros síntese com o contraste entre as falas das entrevistadas, os temas e os objetivos da pesquisa.

A catarse para a formação continuada

Antes de adentrar especificamente no conceito de catarse para a educação, em especial para a pedagogia histórico-crítica de Saviani, é importante destacar que o termo denota outros sentidos ou sentidos complementares, dependendo da ótica a partir da qual se observa.

Durante a pesquisa, o termo apareceu, na maioria das vezes, associado à arte. Não por acaso, a catarse é apresentada inicialmente por Aristóteles, sendo descrita como “uma espécie de prazer próprio da tragédia, resultado da purgação do terror e da piedade suscitados por aquele espetáculo teatral. A avaliação positiva de uma tragédia depende exatamente de sua capacidade de levar à catarse” (BOCAYUVA, 2008, p. 46). Dermeval Saviani, ao descrever o que entendia como catarse, durante uma entrevista, inicialmente recorreu a essa definição tradicional, “o fato de você assistir a uma peça de teatro ou assistir a um show de música [...] e quando termina o espetáculo há aquela espécie de euforia, de sensação de alívio, de sensação de bem-estar que aquela representação provocou” (CARDOSO; MARTINS, 2014, p. 166).

Ao utilizar o termo, Saviani apela para o poder educador que o momento catártico atinge. Aristóteles também o fazia, asseverando que a catarse, descrita pela tragédia, está ligada à formação do cidadão, já que para ele, uma tragédia seria capaz de proporcionar uma “experiência de contemplação da vida”. As tragédias eram desenvolvidas como imitações do cotidiano do espectador, para que este conseguisse se projetar no protagonista, auxiliando na sensação de alívio ou purificação característico da catarse aristotélica (BOCAYUVA, 2008, p. 46-47). Ainda de acordo com Aristóteles, citado por Bocayuva (2008),

o mais importante é a trama dos fatos, pois a tragédia não é imitação de homens, mas de ações e de vida, de felicidade [e infelicidade; mas felicidade] ou infelicidade reside na ação, e a própria finalidade da vida é uma ação, não uma qualidade. Os homens possuem tal ou tal qualidade, conforme o caráter, mas são bem ou mal aventurados pelas ações que praticam. Daí que na tragédia não agem as personagens para imitar caracteres, mas assumem caracteres para efetuar certas ações (ARISTÓTELES apud BOCAYUVA, 2008, p. 47).

Por essa afirmação, denota-se que Aristóteles estava preocupado com a vida cotidiana e com as ações desenvolvidas pelo homem. A ele também interessa refletir como as relações e interações sociais se davam ou como poderiam se desenrolar os eventos. Em suma, para Aristóteles, a catarse refere-se à purificação das almas por meio de uma descarga emocional.

Por outro lado, durante a pesquisa, o termo catarse também foi descrito nas áreas da psicanálise e da religião. Na psicanálise, foi objeto de estudo de Freud e, de modo sintético, pode ser entendida como a sensação de libertação de um indivíduo de uma situação

opressora por meio de uma ação psicológica ou por meio de uma atividade específica. Para a religião, de modo simplista, representa a purificação da alma, que pode ocorrer por meio de uma confissão, de um rito específico ou de uma oração.

Essa breve contextualização é importante já que Dermeval Saviani, conhecedor do termo nestas outras esferas, vai aprofundar seus estudos utilizando a teoria gramsciana para melhor situar a catarse no campo da educação. Desse modo, a catarse não se limitaria a um fenômeno da esfera artística ou pedagógica, ela atinge um sentido mais amplo, que engloba o entendimento dos aspectos psicológicos, éticos, estéticos, políticos e educativos. Gramsci (1991) desenvolveu o conceito de catarse ao afirmar que:

[...] pode-se empregar o termo 'catarse' para indicar a passagem do momento meramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa também a passagem do 'objetivo' ao 'subjetivo' e da 'necessidade' à 'liberdade'. A estrutura da força exterior que esmaga o homem, o assimila a si, o torna passivo, se transforma em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em origem de novas iniciativas. A fixação do momento 'catártico' torna-se assim, a meu ver, o ponto de partida para toda a filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que são resultado do desenvolvimento dialético (Recordar os dois pontos entre os quais oscila este processo: - que nenhuma sociedade se coloca tarefas para cuja solução não existam já, ou estejam em vias de desenvolvimento, as condições necessárias e suficientes - e que nenhuma sociedade perece antes de haver expressado todo seu conteúdo potencial) (GRAMSCI, 1991, p. 314-315).

Saviani traduziu o conceito de catarse, utilizando-o como uma categoria pedagógica, já que expressa o ápice do processo educativo, "momento pelo qual há incorporação efetiva dos processos culturais, onde o aluno assume na essência do seu ser 'uma espécie de segunda natureza'" (2013, p. 73). Assim, o autor complementa a ideia de Gramsci, ao dizer que,

[...] pela catarse o processo educativo atinge seu ápice, propiciando aos educandos atingir uma concepção superior, liberta de toda magia e bruxaria. Pela catarse dá-se a passagem do nível puramente econômico ao momento ético-político. Igualmente, pela catarse dá-se a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens, ou seja, ocorre a assimilação subjetiva das condições objetivas, permitindo a passagem da condição de classe-em-si para a condição de classe-para-si. É, enfim, pela catarse que tudo aquilo que era objeto de aprendizagem se incorpora no próprio modo de ser dos homens, operando uma espécie de segunda natureza que transforma qualitativamente sua vida integralmente, isto é, no plano das concepções e no plano da ação (SAVIANI, 2013, p. 74).

A compreensão de que o processo catártico iniciado pelos professores é capaz de romper o mecanicismo da educação é fundamental para entender também que ele é capaz de atuar na transformação da sociedade, já que a escola é o espaço de formação de novos conceitos.

Para Gatti (2013), a prática social é prática educacional e, portanto, não pode ser tomada como mera receita. Em suas palavras, “implica fazer pensando e pensar fazendo, implica saber fazer e porque fazer, ou seja, implica uma praxiologia” (p. 196). Essa afirmação se alinha com a reflexão de umas das participantes do estudo que diz que:

“A prática docente, necessita de aperfeiçoamento constante, pois a cada dia os alunos trazem novidades, e a cada turma, eles são mais evoluídos, necessitando de aprimoramento e aperfeiçoamento do professor. Portanto, a formação continuada ajuda nesse processo. Resta ao professor esforço contínuo para que consiga evoluir com o processo” (P4).

Pode-se dizer que a prática docente passa a refletir um processo de apropriação do espaço escolar e das práticas educativas vivenciadas neste espaço. É um processo dialógico de construção e reconstrução de conceitos que culminam na elaboração de um novo fazer docente. Em um trecho de outra participante, observa-se que ela avalia a formação continuada como um processo de ressignificação de conceitos.

“A preparação deve andar junto com o professor, desde sua formação inicial. No entanto, a formação continuada traz discussões que nos fazem reavaliar nossa conduta em sala de aula, trazendo novas indagações, que levam o professor a procurar sempre por novos conhecimentos. Acho de grande valia a formação continuada” (P7).

Ainda sobre a formação continuada, a participante P3 ratifica que a troca de conhecimentos e saberes entre os pares contribui para a construção de novos saberes, ao afirmar que “nesse universo (da educação) há uma mescla de conhecimentos. Cada um com suas experiências e vivências compartilhando-as, melhorando em todos os níveis a formação docente” (P3).

Matos, Grosch e Dresch (2020, p. 5) complementam essa ideia ao afirmar que “criar espaços de formação continuada para que se ofereçam momentos de reflexão é fundamental para rever conceitos e práticas, de modo a interferir na própria constituição profissional dos professores”. Saviani (2013) aponta ser necessário que haja uma socialização do saber produzido. Para ele (p. 66), “o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção. Na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante”. Outra importante contribuição é a de Mazzeu (1998, p. 4-5) que disse:

o educador deve compreender que a fonte de sua aprendizagem, de sua formação, é sempre a sociedade. [...] Compreender a formação do educador nessa perspectiva conduz a uma abordagem da questão do saber desenvolvido pelo professor, na qual se busca superar tanto a negação desse saber, quanto uma valorização que não considera seus limites e acaba reificando esse saber. [...] Portanto, partir da prática social na formação de professores implica não só um conhecimento da experiência de cada professor, de sua memória, de seu saber prático, mas uma ruptura com a forma de pensamento e ação próprios do cotidiano.

Observa-se que a construção dos saberes poderia ser fundamentada numa perspectiva sócio-histórica. A formação da consciência do papel do homem na sociedade não ocorre de forma independente dos fatos sócio-históricos, mas do contexto e do *lócus* em que se inserem.

Além disso, um bom planejamento dos momentos da formação continuada poderia criar as condições para a inserção das professoras dentro do processo formativo como um todo, ou seja, participar do processo de formação continuada, desde a concepção e planejamento destes momentos até a fase de avaliação dos encontros de formação continuada. Nesse sentido analisamos o discurso da participante P2, ao dizer que, “a formação continuada quando pautada em temas relevantes certamente contribui e prepara melhor o professor para atuar em sala de aula. Mas é fundamental que seja bem planejada e bem estruturada” (P2).

Esse trecho ilustra um pouco do sentimento de desgosto de algumas das participantes em relação aos processos dos quais elas participaram, que se origina, de um lado, porque não se sentem incluídas no planejamento das ações relativas à formação continuada e, de outro, porque sentem necessidade de partilhar os saberes docentes entre os pares. As professoras relataram que os temas abordados eram pouco relevantes em sua prática docente. As seguintes falas ilustram esse sentimento. Seguem trechos do discurso das participantes P7 e P2,

“No município de Lages são realizadas várias formações, algumas com temas que contribuem outras nem tanto, o que me deixa insatisfeita com os temas trabalhados” (P7).

“No município de Lages a formação continuada é oferecida pela Secretaria Municipal de Educação. Em relação à contribuição deste na minha prática, confesso que não tem contribuído muito, pois os temas oferecidos não vêm ao encontro do que vivencio em sala de aula, por isso estou sempre realizando leituras e pesquisas que possam suprir essas necessidades, mas sinto necessidade de compartilhar isso no coletivo. No entanto, nos momentos de formação, sempre há um tema previamente delimitado e a gente passa a discutir outros assuntos e não há oportunidade de ocorrer trocas de informações” (P2).

As falas ratificam a ideia de que a formação continuada seria melhor planejada a partir dos anseios dos professores e de suas angústias sobre sua rotina pedagógica. Mas é preciso que se alinhe teoria e prática num processo dialético com os saberes já existentes, ancorados em conhecimentos científicos basilares.

Os saberes docentes das professoras de educação infantil

Parece ser consenso entre os autores que estudam sobre saberes docentes, que estes saberes nascem dos saberes científicos e da cultura da própria professora e vão se coadunando com as experiências vividas a partir de uma prática docente crítica e reflexiva.

Para Barth (1993), o saber docente é provisório, pessoal e evolui com o tempo e experiência. Para ele, o saber docente é também cultural, modificando-se a partir da troca de experiências e da reflexão coletiva. Já para os autores Fiorentini, Nacarato e Pinto (1999, p. 55), o saber docente pode ser concebido

como um saber reflexivo, plural e complexo porque histórico, provisório, contextual, afetivo, cultural, formando uma teia, mais ou menos coerente e imbricada, de saberes científicos – oriundos das ciências da educação, dos saberes das disciplinas, dos currículos – e de saberes da experiência e da tradição pedagógica.

Maurice Tardif (2005, p. 60), no entanto, define o saber docente como “um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, saber-fazer e de saber-ser”.

A simbiose formada por todos os saberes ratifica o *locus* social do trabalho docente, ao revisitar conceitos como aqueles defendidos por Paulo Freire (1989) ao se referir à “leitura de mundo” como um meio em que, para a educação, importa que os saberes já existentes devam dialogar constantemente com a compreensão de mundo que os educadores já possuem. Como se observa no trecho do discurso da participante P7:

“Toda aprendizagem gera uma reflexão sobre a ação pedagógica, possibilitando ao professor evoluir na sua profissão, dando segurança de estar contribuindo no desenvolvimento dos educandos” (P7).

O processo de formação continuada, ao se pautar numa postura crítica e reflexiva dos professores, pode contribuir num rompimento de cultura hegemônica de perpetuação de conceitos que gerem conformismo na educação. A reflexão sobre a ação pedagógica é o início para o entendimento do professor de seu papel enquanto educador e enquanto indivíduo da sociedade.

Saviani (1996, p. 147) classificou os saberes docentes em: Saber atitudinal; Saber crítico-contextual; Saber específico; Saber pedagógico e; Saber didático-curricular. Os saberes atitudinais são os saberes que compreendem o domínio dos comportamentos e vivências considerados adequados ao trabalho educativo. Abrangem atitudes e comportamentos inerentes às professoras. Sobre o saber crítico-contextual, pode ser entendido como aquele relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa. Os saberes específicos dizem respeito aos saberes oriundos das ciências da natureza, das ciências humanas, das artes ou das técnicas ou de outras modalidades. Os saberes pedagógicos são os saberes produzidos pelas ciências da educação; é o saber inerente do professor que define a identidade desse educador como um profissional distinto dos demais. Por fim, os saberes didático-curriculares são os saberes relativos às formas de organização e realização da atividade educativa. Em outras palavras, são

os saberes que envolvem o saber-fazer em consonância com os conteúdos curriculares necessários (SAVIANI, 1996, p.148-149).

Portanto, pareceu-nos fundamental entender quais saberes as professoras necessitam em sua prática pedagógica. Em relação aos saberes, as sete participantes desta pesquisa citaram 12 (doze) assuntos diferentes que poderiam ser trabalhados nos momentos de formação continuada:

Tabela 1 - Assuntos que as entrevistadas desejariam que fossem abordados nos momentos de formação continuada

Assunto	Quantidade
Autoestima das crianças e professoras	2
Brincar na Educação Infantil	1
Conhecimento científico na Educação Infantil	1
Dificuldades de aprendizado das crianças	2
Direitos e deveres das crianças e docentes	1
Educação Especial	2
Formação tecnológica dos professores	2
Prática pedagógica	3
Pressupostos teóricos	1
Primeiros Socorros	2
Relação família e escola	2
Saúde e pandemia	1
Troca de experiências	3

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Os dois assuntos mais abordados por elas são relativos à prática pedagógica e à necessidade de realizar troca de experiências entre os pares. Para melhor relacionar os assuntos mencionados em grupos de saberes, utilizaremos as definições postuladas por Saviani (1996), organizando os assuntos por grupos de saberes docentes.

Organizamos os saberes em cores e os relacionamos com os temas indicados pelas professoras. Alguns temas, a nosso ver, encaixavam-se em mais de um saber e, portanto, receberam mais de uma cor. A figura 01 mostra a síntese dessa classificação.

Figura 1 – Esquema síntese com os temas indicados pelas professoras para os momentos de formação continuada classificados de acordo com os saberes docentes propostos por Saviani (1996).



Fonte: Elaboração própria, 2021.

Classificamos os temas *Saúde e pandemia* (COVID-19) e *Primeiros socorros* como saberes específicos. É pertinente atentar para o fato de que este tema tenha aparecido durante a pesquisa, já que reflete a preocupação em relação ao novo momento da educação em que vivemos.

O tema *Primeiros socorros* também foi incluído nos saberes atitudinais, já que é necessária uma postura específica da professora quando ocorre um acidente com alguma criança. A prática em sala nos mostra que este saber é fundamental, sobretudo com crianças tão pequenas para esta etapa da educação. Engasgos, tombos, cortes e até mordidas de uma criança na outra são situações corriqueiras no ambiente escolar. Porém, entendemos ser fundamental também incluir o tema em um saber específico, já que, muitas vezes, as professoras não sabem como agir quando ocorrem estes acidentes, gerando angústias e preocupações.

Nos saberes atitudinais, incluímos também a *Autoestima das professoras e crianças*. O papel do professor dentro do espaço escolar é mediar o acesso das crianças ao conhecimento e possibilitar a interação entre elas, além de articular as capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas.

Na categoria dos saberes didático-curriculares estão a *formação tecnológica dos professores* e o *conhecimento científico na Educação Infantil*. A formação tecnológica dos professores é uma necessidade há bastante tempo, mas sobretudo nos tempos em que vivenciamos hoje, quando a realidade do espaço escolar é virtual², essa formação é ainda mais necessária.

A produção de conhecimento científico na educação infantil é importante à medida que a sistematização de saberes ocorre justamente na escola. Conforme preconiza Saviani (2013, p. 66), “a escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Essa é a questão central da pedagogia escolar”.

Assim, com a mesma referência, encontram-se os *pressupostos teóricos*, saberes necessários para o conhecimento curricular das professoras.

Por fim, analisemos o tema *Educação Especial*, que apareceu com certa relevância na pesquisa, talvez porque algumas professoras tenham se mostrado angustiadas com alguma situação específica.

Essa temática foi classificada em três saberes: atitudinal, pedagógico e didático-curricular. Atitudinal, já que exige que a professora adote determinada atitude frente a uma crise ou situação específica do aluno. Desse modo, reconhecer que uma criança possui dificuldades de aprendizado ou alguma deficiência envolve também um saber pedagógico para, justamente, diferenciar uma situação de outra. É também um saber didático-curricular, porque envolve compreender que é necessário repassar os conhecimentos científicos a essas crianças, mas que necessitam de uma abordagem diferenciada, considerando as especificidades de suas deficiências.

Não há dúvidas de que essa classificação de temas em saberes docentes não é um fim em si mesma, mas o início de um processo de reflexão. Desse modo, na visão de outros pesquisadores, a classificação aqui sugerida poderia sofrer alterações, complementações ou discussões mais aprofundadas.

Diante do exposto, há duas vertentes de formação voltada para a preparação do trabalho docente. De um lado, uma formação advinda dos saberes adquiridos pela experiência por meio da prática docente; de outro, uma formação que nasce da necessidade da formação para o trabalho, que ocorre por meio de cursos de formação continuada. De todo o modo, ambas as situações convergem para um mesmo ponto: a necessidade premente de uma melhor formação para os professores, seja em formação inicial ou na formação continuada.

A construção de uma metodologia que ancore a formação continuada situando-a num processo relevante pode ser pensada a partir da construção coletiva dos saberes docentes. Tal afirmação se confirmou por meio do estudo que realizamos. Quando

perguntadas sobre como a professora aprende na formação continuada, cinco professoras responderam que era pela troca de saberes. Ademais, as expressões ‘troca de saberes’, ‘troca de experiências’ e ‘diálogo com os pares’ foram citadas, pelo menos uma vez, por cada uma das participantes de maneira positiva. Consideramos essa constatação como algo muito relevante, uma vez que denota um anseio por parte das professoras de que haja uma construção de saberes que nasça dentro da coletividade.

Por meio de um processo reflexivo e crítico da professora, consciente de seu papel no espaço escolar, pode ser iniciado um movimento de dialogicidade entre as práticas pedagógicas dos sujeitos em formação. Afinal, a construção de um saber coletivo, perpassa, sobretudo, por um exame de autoconsciência individual.

Sobre a maneira como a formação continuada tem contribuído para as professoras na prática docente, as participantes relataram que a formação continuada contribui para uma autoavaliação da prática docente. Para a participante 4 (P4), *“sempre faço a reflexão do que estou fazendo certo e o que estou fazendo errado ou deixando de fazer. Partindo dessa autoavaliação tendo de melhorar o meu trabalho”* (P4).

Como se observou, a formação continuada é importante para o exercício de autor-reflexão. Essa informação é fundamental porque insere a formação continuada num primeiro espaço para o processo de catarse. Já estudamos que para que ocorra a catarse, é fundamental que exista primeiro um crescimento e emancipação individual. Ao afirmar que reavaliam ou refletem sobre suas práticas docentes, as professoras se colocam num patamar de reconstrução dos saberes já existentes. Esse primeiro ponto é fundamental para que, por meio do diálogo e troca de saberes, as professoras consigam, no coletivo, construir um espaço profícuo de conhecimento.

A última questão abordada na pesquisa se referia à catarse. É importante frisar que ao perguntarmos sobre a catarse, foi fundamental, num primeiro momento, apresentar o termo às participantes do estudo. Nos valem das definições apontadas por Gramsci e Saviani já apresentadas neste texto e também da definição de Agnes Heller.

De acordo com Agnes Heller, a catarse é *“uma penetração na essência da vida que agita a personalidade do indivíduo e projeta uma luz nova sobre toda a experiência vital do passado, do presente e do futuro”* (HELLER, 1987, p. 180-181).

Após conceituar a catarse sob a ótica desses três autores, perguntamos às participantes quais saberes docentes elas haviam incorporado em sua prática docente após a formação continuada.

Das sete, três não responderam a essa pergunta, o que nos leva a questionar se essas professoras conseguiram apreender o conceito para, então, formular uma resposta. As outras quatro entrevistadas responderam a essa questão por diferentes abordagens. *“Prática dialógica mais frequente com a família”* (P1).

“Como bem cita a Catarse e fazendo uma analogia com a formação continuada, penso que para que um novo conceito seja entendido e passe a ser incorporado pelos indivíduos, os objetivos

precisam estar claros e bem direcionados. Quando estes atingem seus propósitos ele é assimilado, apreendido tendo como consequência uma nova maneira de agir, de fazer transformando a natureza do ser aprendente [...]. A catarse ocorre pra mim, quando eu enfrento algum desafio ou problema e vou buscar em pesquisas ou leituras para suprir as minhas carências. No momento, vivencio a dificuldade de trabalhar com uma criança que possui Apraxia da Fala na Infância (AFI), juntamente com o grupo ou na formação continuada, não consegui obter o suporte necessário. Deste modo, penso que para que ocorra um bom processo de aprendizado coletivo, é necessário primeiro que a formação continuada nos dê suporte e conhecimento teórico, para posteriormente conseguirmos dialogar entre os pares” (P2).

“Os direitos de aprendizagem (brincar, expressar, conviver, participar e socializar” (P5).

“A exemplo da pandemia, através do auxílio da secretaria de educação por meio da capacitação continuada, conseguirmos reestruturar a forma de dar aula” (P7).

Conforme se verifica, as entrevistadas P1, P5 e P7 foram bastante suscintas e objetivas em suas respostas. Por meio de suas falas, percebemos que, para elas, houve um processo de catarse a partir do conhecimento de saberes específicos, como aqueles relativos à Base Nacional Comum Curricular - BNCC, o que foi evidenciado pela entrevistada P5 quando cita sobre os direitos de aprendizagem. Já a entrevistada P7 resgatou a necessidade de reinvenção que os professores passaram nesses momentos de pandemia da COVID-19.

Por outro lado, a entrevistada P2 revisita algumas questões das quais já abordamos nesse trabalho, que é sobre a necessidade de um bom planejamento da formação continuada, com temas relevantes e objetivos bem delineados. É importante verificar que, para essa professora, os conceitos teóricos precisam ser bem construídos entre os professores para, posteriormente, serem discutidos em grupo. Sua fala se coaduna com o que se espera de um momento catártico, no entanto, ao nosso ver, é possível que a construção do saber individual aconteça nos momentos coletivos.

Considerações finais

A emancipação humana individual é o primeiro passo para a construção de uma coletividade de indivíduos que consigam posicionar-se para agir na sociedade transformando-a. A essa transformação intelectual, emocional, educacional, política e ética das pessoas, Saviani chama de catarse. Esse conceito tão importante é o fundamento para a construção dessa classe hegemônica de professores que buscam a emancipação da educação.

Ora, só educaremos crianças com pensamentos críticos-contextuais a partir do momento em que nos formamos como professores críticos que buscam participar ativamente na transformação da sociedade por meio da educação.

Em relação aos resultados encontrados, as participantes do estudo demonstraram que a construção do conhecimento não deveria levar em consideração apenas as experiências advindas de fora para dentro, de exigências externas, mas partem de dentro para

fora, da essência do próprio educador, a partir de seus interesses, necessidades, valores, intuições, crenças, vinculando-se à sua própria existência.

Os resultados demonstraram, ainda, quais saberes docentes as professoras necessitam em sua prática. É importante destacar que esses saberes são os mais diversos, desde saberes específicos, como os primeiros socorros, até saberes relativos à prática pedagógica. No entanto, há consenso entre as professoras de que a formação continuada poderia ser melhor planejada se houvesse espaço para a troca de saberes entre elas. Nesse ponto, verificamos, a partir dos relatos, que a formação continuada que mais contribuiu para a sua prática, é justamente aquela pautada no compartilhamento de ideias, vivências e experiências.

A construção da coletividade e de um saber coletivo perpassa, necessariamente, pelo exercício de autorreflexão e construção da individualidade de cada docente, que, assim como preconiza Paulo Freire (2001), necessita estar ciente de sua inconclusão e incompletude. Do mesmo modo, o saber pedagógico e científico passa pela experimentação e pela investigação de novos modos de trabalho. As experiências e vivências individuais de cada professora, por sua vez, poderiam ser compartilhadas e refletidas num ambiente coletivo.

Recebido em: 05/02/2021 e Aprovado em: 08/04/2021

Notas

- 1 De acordo com o dicionário, a praxiologia é o estudo do comportamento humano que se caracteriza pela análise das ações, das causas e das normas que conduzem as ações humanas.
- 2 Nos referimos às modalidades de aulas remotas de maneira online que se difundiram mundo afora nestes tempos de Pandemia. Para a educação infantil, as aulas não são online, mas em forma de repasse de atividades que ocorrem quinzenalmente às famílias. No entanto, a devolutiva das atividades ocorre por meio de gravações de vídeos que as famílias enviam às professoras. Muitas vezes, as professoras têm feito vídeo chamadas para orientar as crianças e familiares quanto à realização das atividades propostas.

Referências

BOCAYUVA, Izabela. Sobre a catarse na tragédia grega. *Anais de Filosofia Clássica*, v. 2, n. 3, p. 46-52, 2008. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/FilosofiaClassica/article/view/17037/10377>. Acesso em 02 de novembro de 2019.

CARDOSO, Mario Mariano Ruiz; MARTINS, Marcos Francisco. A catarse na pedagogia histórico-crítica. *Revista HISTEDBR On-Line*, v. 14, n. 57, p. 146-164, 2014. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640409>. Acesso em 29 de agosto de 2019.

- DUARTE, Newton. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. *Pro-Posições*. UNICAMP - Faculdade de Educação, v. 30, e20170035, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/183749>. Acesso em 28 julho de 2020.
- FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3a edição, tradução de J. E. Costa. São Paulo: Artmed 2013. (Obra original publicada em 1995).
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. Prefácio. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 17.ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001. 165 p.
- GATTI, Bernardete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de pesquisa*, n. 119, p. 191-204, 2003.
- GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista internacional de formação de professores*, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016. Disponível em <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/0>. Acesso em 19 de julho de 2019.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. (II Materialismo Storico e La Filosofia Di Benedetto Croce). Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- GROSCH, Maria Selma. *A Formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Blumenau: a Escola de Formação Permanente Paulo Freire-EFPPF (1997-2004)*. 2011.
- MATOS, Gislaíne Aparecida; GROSCH, Maria Selma; DRESCH, Jaime Farias. Formação continuada de professores: perspectivas e contradições epistemológicas recorrentes na elaboração de documentos oficiais da educação. *Revista Pedagógica*, v. 22, p. 1-19, 2020.
- MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. *Cadernos Cedes*, p. 59-72, 1998. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100006&lng=pt&tlng=pt. Acesso em 02 de setembro de 2019.
- ROSA, Geraldo Antonio da; GROSCH, Maria Selma; LORENZINI, Vanir Peixer. Reflexões sobre educação na contemporaneidade: certezas, (in)certezas e desafios. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 12, n. 2, p.1037-1055, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n2.8871>. E-ISSN: 1982-5587. Acesso em 18 de maio de 2019.
- SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar. *Pensando a educação*. São Paulo: EDUNESP, p. 23-33, 1989.
- SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. O curso de Pedagogia e a formação de educadores. *Perspectiva*, v. 26, n. 2, p. 641-660, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. *Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 142-155, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12>. Acesso em 28 de agosto de 2019.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Gramsci e a educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Livia D. Rocha; SANTOS, Wilson da Silva (orgs). *Gramsci no limiar do século XXI*. Campinas, SP: Librum Editora, 2013.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs). *Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo).