

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES**

**KÉSIA DA SILVA CHAVES LUCENA AZEVEDO**

**O ENCONTRO ENTRE SISTEMAS IDEOLÓGICOS PARTICULARES, PRÁTICA E  
FORMAÇÃO DOCENTE: EXPRESSÃO DE TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NOS  
SABERES DOCENTES**

**CURITIBA**

**2019**

**KÉSIA DA SILVA CHAVES LUCENA AZEVEDO**

**O ENCONTRO ENTRE SISTEMAS IDEOLÓGICOS PARTICULARES, PRÁTICA E  
FORMAÇÃO DOCENTE: EXPRESSÃO DE TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NOS  
SABERES DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joana Paulin Romanowski.

**CURITIBA**

**2019**

Dados da Catalogação na Publicação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR  
Biblioteca Central  
Edilene de Oliveira dos Santos CRB 9 /1636

A994e  
2019 Azevedo, Késia da Silva Chaves Lucena  
O encontro entre sistemas ideológicos particulares, prática e formação docente :  
expressão de tendências pedagógicas nos saberes docentes / Késia da Silva  
Chaves Lucena Azevedo ; orientadora, Joana Paulin Romanowski. -- 2019  
142 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,  
Curitiba, 2019.  
Bibliografia: f. 133-139

1. Professores – Formação. 2. Educação permanente. 3. Ideologia e educação.  
4. Teoria do conhecimento. 5. Saberes do docente. 6. Prática de ensino.  
I. Romanowski, Joana Paulin. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.  
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370.71

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 873  
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

**Késia da Silva Chaves Lucena Azevedo**

Aos vinte e quatro dias do mês de junho do ano de dois mil e dezenove, reuniu-se às 14h, na Sala 2 (Pós), da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joana Paulin Romanowski, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Regina Manosso Cartaxo, Prof. Dr. Ademir Aparecido Pinhelli Mendes e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Pura Lucia Oliver Martins para examinar a Dissertação da mestrand **Késia da Silva Chaves Lucena Azevedo**, ano de ingresso 2017, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores”. A aluna apresentou a dissertação intitulada “**O ENCONTRO ENTRE SISTEMAS IDEOLÓGICOS PARTICULARES, PRÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE: EXPRESSÃO DE TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NOS SABERES DOCENTES**” que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 16 horas. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: *A banca destaca a originalidade na metodologia, o uso teórico e na forma de organização do texto e recomenda a publicação de artigos.*

Presidente:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joana Paulin Romanowski

Convidado Externo:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Regina Manosso Cartaxo

Convidado Externo:

Prof. Dr. Ademir Aparecido Pinhelli Mendes

Convidado Interno:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Pura Lucia Oliver Martins

*Torres*  
**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Lupion Torres**

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Dedico esta pesquisa ao meu Criador, Mantenedor e Redentor.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Autor da vida que escreve a minha história de forma bela. Deus, o dono de toda Ciência e sabedoria.

Aos meus pais, Arceno e Mailza e irmã Kelly, por sempre me incentivarem a estudar não apenas com palavras, mas por gestos de abnegação.

Ao meu marido, Jean, por não me deixar desistir nunca, assim como meus sogros Marina e Paulo que sempre me apoiaram de várias formas.

À minha filha Letícia, que tem (re) significado minha vida.

À professora Fabiana Retamero, que me ajuda diariamente a “alargar as fronteiras”.

À professora Joana pelo acolhimento, generosidade acadêmica e orientação humanizada. Admiro muito sua forma de organizar o pensamento.

Aos professores Ademir Mendes, Pura Lúcia e Simone Cartaxo, membros da banca de qualificação e defesa, pela leitura e observações feitas.

Aos participantes desta pesquisa, por terem se disponibilizado a lembrar e contar de forma pessoal sua trajetória docente.

Às colegas da PUCPR, Marina e Priscila, pela amizade e exemplo de profissionalismo, inteligência e humanidade.

Aos professores da PUCPR pelos ensinamentos e à Solange pela gentileza nas ajudas.

À Associação Adventista Central Paranaense, e em especial ao Departamento de Educação, na pessoa do prof. Pedro Renato Frozza e Josué Leão, pelo apoio financeiro que me deram na realização desse sonho pessoal e profissional.

Aos colegas de trabalho, professores e administração do Colégio Adventista Boqueirão, que me ajudaram, suprindo a minha ausência nos dias destinados aos meus estudos. Em especial aos professores Elisa Castilho, Cássia May, Taciana Lisboa, Adriana Henemann, Clarice Cavalcante, Gleciene Jansen e Sandro Bino.

Toda verdade, se realmente for verdadeira, é a verdade de Deus, não importa onde se encontre.  
(KNIGHT, 2017)

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender o encontro entre sistemas ideológicos particulares, prática e formação docente para apontar como se dá a expressão das tendências pedagógicas nos saberes docentes. Para atingir este objetivo geral, elegemos cinco objetivos específicos: (i) Explicitar a perspectiva sociológica da pesquisa e conceitos chave. (ii) Situar os estudos sobre as produções da área de educação, indicando diferentes concepções a respeito dos saberes docentes na prática. (iii) Entender os saberes do processo de formação docente considerados na definição do sistema ideológico particular. (iv) Caracterizar a constituição dos sistemas ideológicos dos participantes da pesquisa expressos em suas práticas pedagógicas. (v) Apontar implicações do encontro entre sistemas ideológicos particulares, prática e formação docente nos saberes docentes. A metodologia dessa pesquisa é de abordagem qualitativa (LUDKE e ANDRE, 2014; CRESWELL, 2010; SANTANA, 2004 e SALDAÑA, 2013), tendo como eixo epistemológico a teoria como expressão da prática (MARTINS, 1991, 2009, 2010 e 2012 e SANTOS, 1992 e 2005). A coleta de dados se fez por meio de carta pessoal, por permitir maior fluidez ao participante (GOODSON, 1992 e DELORY-MOMBERGER, 2001). Os sujeitos dessa pesquisa foram dezessete professores licenciados que atuam em redes privadas e públicas de ensino, no Ensino Médio, última etapa da Educação Básica. O processo metodológico para análise dos dados empíricos ocorreu em três ciclos de codificação: dados brutos, dados preliminares e dados finais (SALDAÑA, 2013). Como aporte teórico, foram utilizadas as reflexões desenvolvidas por Arroyo (2014); Chauí (2008); Freire (2014); Martins (1991, 2008 e 2010); Martins, Romanowski e Wachowicz (2005); Santos (1992 e 2005); Almeida e Biajone (2007); Freire (2014); Gauthier (1998); Nóvoa (2009 e 2011); Perrenoud (2000); Pimenta (1999, 2008 e 2009); Tardif (2014); Carlos Marcelo (1999 e 2005); Goodson, (1992); Huberman (1992, 1995); Moita (1992) e Romanowski (2007). Os resultados apontam para a compreensão de que sistema ideológico particular, prática e formação docente são elementos interdependentes, e que seu encontro acontece mediante constante movimento, e é expressão prática dos saberes docentes e tendências pedagógicas.

**Palavras-chave:** Sistema Ideológico Particular. Formação docente. Prática docente. Saberes docentes. Teoria como Expressão da Prática.

## ABSTRACT

This research main goal is to understand the encounter among private ideological systems, practice and teacher development to present how the pedagogical tendencies happen on the teacher knowledges. To achieve this main goal, five specific goals were selected: (i) To clarify the research sociological perspective and key concepts. (ii) To locate the studies about productions on the education area, indicating the different conceptions about the teacher knowledges in practice. (iii) To understand the knowledges on the teacher development process considering the private ideological system definition. (iv) To characterize the constitution of the participants' ideological systems presented on their pedagogical practice. (v) To present the implications of the encounter among private ideological systems, practice and teacher development. The research methodology is the qualitative approach (LUDKE and ANDRE, 2014; CRESWELL, 2010; SANTANA, 2004 and SALDAÑA, 2013), having as the epistemological perspective, the theory as the practice expression (MARTINS, 1991, 2009, 2010 e 2012 e SANTOS, 1992 e 2005). The data collection was done by personal letter, as it can permit more fluidity to the participants (GOODSON, 1992 e DELORY-MOMBERGER, 2001). This research subjects were seventeen teachers that work on private and public high schools. The methodological process to data analysis occurred in three codification cycles: raw data, preliminary data and final data (SALDAÑA, 2013). The theory was based on the reflections of Arroyo (2014); Chauí (2008); Freire (2014); Martins (1991, 2008 and 2010); Martins, Romanowski and Wachowicz (2005); Santos (1992 and 2005); Almeida and Biajone (2007); Freire (2014); Gauthier (1998); Nóvoa (2009 and 2011); Perrenoud (2000); Pimenta (1999, 2008 and 2009); Tardif (2014); Carlos Marcelo (1999 and 2005); Goodson, (1992); Huberman (1992, 1995); Moita (1992) and Romanowski (2007). The results support that the comprehension of the private ideological system, practice and teacher development are interdependent elements, and their encounter happens through constant movement, and it is expressed on the pedagogical tendencies placed in practice through the teacher knowledges practice expression.

**Keywords:** Private Ideological System. Teacher development. Teaching Practice. Teacher knowledges. Theory as a Practice Expression.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 -	CALEIDOSCÓPIO PESSOAL .....	13
FIGURA 2 -	HERANÇA BIOLÓGICA E SOCIOCULTURAL.....	74
FIGURA 3 -	PROFISSÃO DOCENTE.....	84
FIGURA 4 -	IMAGENS (IN)CONCLUSIVAS E (DES)ORGANIZAÇÃO DE FRAGMENTOS.....	116

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - CATEGORIZAÇÃO DE 343 ARTIGOS ENCONTRADOS NA BASE SCIELO, DE ACORDO COM AS ÁREAS DE CONHECIMENTO CNPQ .....	23
QUADRO 2 - CATEGORIZAÇÃO DE 128 ARTIGOS LOCALIZADOS NA CATEGORIA 7.08.00.00-6 CNPQ POR TEMAS .....	23
QUADRO 3 - CATEGORIZAÇÃO DE 41 ARTIGOS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE POR NÍVEIS DE ENSINO .....	24
QUADRO 4 - CATEGORIZAÇÃO DE 24 ARTIGOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ACORDO COM ÊNFASE DADA .....	24
QUADRO 5 - IDENTIFICAÇÃO DE 6 ARTIGOS SOBRE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: TÍTULO E AUTOR.....	25
QUADRO 6 - IDENTIFICAÇÃO DE 4 ARTIGOS SOBRE POSSIBILIDADES FORMATIVAS FRENTE A UMA ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA DOCENTE: TÍTULO E AUTOR.....	27
QUADRO 7 - IDENTIFICAÇÃO DE 4 ARTIGOS SOBRE FORMAÇÃO INICIAL: TÍTULO E AUTOR.....	28
QUADRO 8 - IDENTIFICAÇÃO DE 4 ARTIGOS SOBRE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: TÍTULO E AUTOR .....	29
QUADRO 9 - TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS .....	71

## SUMÁRIO

<b>1 1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
1.1 CALEIDOSCÓPIO PESSOAL.....	13
1.2 PROBLEMATIZAÇÃO, QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO..	19
1.3 SITUANDO A PESQUISA.....	21
1.4 ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	31
<b>2 CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>33</b>
2.1 ABORDAGEM QUALITATIVA	35
2.2 CAMPO, SUJEITOS E INSTRUMENTO	35
2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE DOS DADOS ...	40
2.3.1 Primeiro ciclo: codificação dos dados brutos.....	41
2.3.2 Segundo ciclo: códigos preliminares.....	44
2.3.3 Terceiro ciclo: códigos finais.....	45
<b>3 SISTEMA IDEOLÓGICO PARTICULAR: SABERES DOCENTES E TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS.....</b>	<b>47</b>
3.1 CONTEXTO SÓCIO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	48
3.2 TEORIA COMO EXPRESSÃO DA PRÁTICA .....	52
3.3 IDEOLOGIA E SISTEMA IDEOLÓGICO PARTICULAR.....	55
3.4 TIPOLOGIA DOS SABERES DOCENTES.....	57
3.4.1 Lee Shulman e sua análise crítica do contexto escolar.....	58
3.4.2 Perrenoud e as Competências.....	60
3.4.3 Maurice Tardif e as articulações entre diversos saberes.....	61
3.4.4 Antônio Nóvoa e as disposições que caracterizam a profissão docente.....	62
3.4.5 Selma Garrido Pimenta e a tríade de saberes.....	63
3.4.6 Clermont Gauthier: um ofício feito de saberes.....	64
3.5 DISCUSSÃO SOBRE SABERES DA EXPERIÊNCIA.....	66

3.6 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS.....	70
<b>4 GIRANDO O CALEIDOSCÓPIO: ENCONTROS ENTRE SISTEMAS IDEOLÓGICOS PARTICULARES, FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE.....</b>	<b>72</b>
4.1 O PRIMEIRO GIRO: HERANÇA BIOLÓGICA E SOCIOCULTURAL.....	75
4.1.1 Contexto familiar .....	76
4.1.2 Infância e Educação básica.....	80
4.2 O SEGUNDO GIRO: PROFISSÃO DOCENTE.....	83
4.2.1 Formação Inicial.....	84
4.2.2 Trajetória profissional .....	90
4.3 O TERCEIRO GIRO: IDENTIDADE, CRENÇAS E LEITURAS.....	115
4.3.1 Processo identitário.....	116
4.3.2 Crenças.....	120
4.3.3 Referenciais/autores.....	123
<b>5 O QUARTO GIRO – IMAGENS (IN)CONCLUSAS E (DES)ORGANIZAÇÃO DE EVIDÊNCIAS.....</b>	<b>126</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>140</b>

O mundo da minha vida diária não é de forma algum meu mundo privado, mas é, desde o início, um mundo intersubjetivo compartilhado com meus semelhantes, vivenciado e interpretado por outros. (WAGNER in SCHULTZ 1979, p. 159)

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 CALEIDOSCÓPIO PESSOAL<sup>1</sup>

As histórias, caminhos, vivências de encontros e desencontros e minha relação com as instituições das quais faço parte desde tenra idade têm formado um caleidoscópio pessoal e orientado meu olhar para algumas questões relacionadas à educação e, por conseguinte, à formação docente continuada, em que a elaboração da subjetividade é permeada no coletivo, como aponta a epígrafe acima.



FIGURA 1: CALEIDOSCÓPIO PESSOAL  
FONTE: SILVA, 2019.<sup>2</sup>

Este meu caleidoscópio pessoal, abriga conflitos diários e por vezes acomodam ideias antagônicas que surpreendem a mim mesma: me pego negando verdades absolutas e acreditando em um Deus que considero ser dono de uma verdade

---

<sup>1</sup> Santos (2005, p. 51), ao falar sobre sistema ideológico particular, utiliza a metáfora do caleidoscópio, “em cujo há um mesmo número de pedacinhos de vidro colorido, mas cada giro reflete um tipo de imagem com um número infinito de combinações”.

<sup>2</sup> Fotografia de Neuraci Alves da Silva, criada a partir da explicação dos elementos constituintes desta pesquisa.

absoluto, como anuncio na primeira epígrafe deste trabalho. O exercício de trocar o “ou” pelo “e” tem sido constante, pois admitir ter uma identidade conflituosa não é nada confortável, mas ao mesmo tempo é satisfatório pensar assim, pois me remete ao movimento em totalidade que o sistema ideológico particular se forma e se reforma constantemente. A seguir, descrevo brevemente minha trajetória na tentativa de compreender como foi forjado meu sistema ideológico.

Sem dúvida alguma, meu interesse se iniciou no lar, com o primeiro grupo social ao qual me senti pertencer. Foi neste espaço que estabeleci minhas primeiras relações sociais, experimentei conflitos de interesses e desenvolvi a comunicação. Mudávamo-nos muito, pela profissão de meus pais, e por isso, o núcleo familiar sempre foi uma forte referência, a despeito das relações estabelecidas em outras instâncias. Filha de vendedores de livros, a leitura fazia prática do dia a dia da minha casa. Meus pais não possuíam curso superior, entretanto, a sabedoria de vida e os conhecimentos adquiridos de leituras faziam com que eles reverenciassem a educação, e conseqüentemente a educação escolar. A vida era simples, assim como os móveis, as refeições e as roupas, entretanto, o esforço para dar acesso a uma educação de qualidade sempre foi objetivo primordial.

Enfim, adentrei a escola na Educação Infantil, aos cinco anos, e lembro-me de minha euforia ao escolher os materiais escolares, comprar os livros, organizar e identificar o material, conhecer minha primeira professora, vestir o uniforme, aprender a ler e escrever e ter muitos amigos. Este era meu conceito de escola. A instituição escolar escolhida por meus pais era uma escola cristã confessional que estabelecia valores semelhantes ao da minha família em suas práticas. Muitos outros pais também escolhiam esta rede de ensino por estas características. Sendo assim, a maioria de meus colegas tinha acesso a uma educação semelhante à minha. Eu venerava minhas professoras. E assim segui nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Posteriormente, nas séries finais do Ensino Fundamental, frequentei escola pública e tive contato com uma realidade totalmente diferente da minha. A transição do Ensino Fundamental (séries iniciais) para Ensino Fundamental (séries finais) já é desafiadora para qualquer criança e para mim se agravou, pois, o colégio era muito maior em estrutura física, meus colegas e professores possuíam crenças, idades, vocabulários, educação, jeitos de ser muito diferentes dos meus, frequentavam espaços diferentes dos quais eu frequentava. Tive acesso a leituras diferentes do meu acervo até então, expressões de linguagem não exploradas na escola anterior: meu

universo foi ampliado, os conflitos enfrentados no dia a dia ficaram mais complexos o que exigiu um amadurecimento da minha parte.

Já no Ensino Médio, retornei para a mesma rede de ensino cristã confessional em que iniciara lá na Educação Infantil, mas desta vez em regime de internato. Afastei-me geograficamente da minha família pela primeira vez, mas carreguei junto de mim, de forma consciente e inconsciente parâmetros para realizar minhas escolhas. A convivência com colegas e professores foi diferente do que tinha experimentado até então. Participávamos juntos das refeições, recreações, cultos na igreja, viagens e até frequentávamos as casas dos professores. Foi uma experiência inesquecível, as relações sociais ali estabelecidas me moldaram, humanizaram. Entre idas e vindas realizadas ao longo de minha infância e adolescência devido às muitas mudanças de cidades, posso eleger o final do Ensino Médio a mais difícil para mim, pois considerava meus professores e colegas como família.

Toda essa minha relação com educação e escola me direcionou a escolher o curso de Pedagogia. Escolhi cursar em regime de internato, na Bahia, estado localizado em uma região do país que não conhecia até então. Neste internato, convivi com pessoas de todo Brasil e de alguns países, e mais uma vez, as relações sociais estabelecidas modificaram minhas concepções e jeito de agir e pensar. O próprio curso de Pedagogia trouxe-me inquietações e direcionou meu olhar para questões que acredito que levarei para o resto de minha vida.

Desde minha formação inicial percebi que um curso de licenciatura não seria o suficiente para dar conta de todas as demandas da escola. Tive a oportunidade de custear minha faculdade (2009 a 2012) sendo estagiária na mesma instituição (na educação básica). Sendo assim, minha formação inicial aconteceu juntamente com o início de minha carreira profissional, o que oportunizou uma leitura privilegiada dos processos no interior da escola. Meu estágio era na coordenação pedagógica e talvez por isso a questão da formação continuada de professores foi um objeto de interesse para mim: acompanhava reuniões pedagógicas coletivas, semanas pedagógicas no início de cada bimestre, observava a rotina e atendimentos individuais e consegui captar um pouco dessa função. Uma vez que me via diariamente num ritmo frenético no qual monotonia não tinha vez, a agenda de planejamento era surpreendida por questões inesperadas e a prática do dia a dia escolar era totalmente desafiadora para mim.

Encarava tudo isso com certa adrenalina, com o olhar apaixonado frente às teorias da educação e assim fui somando os conceitos práticos da escola aos aprendidos na faculdade. Minha visão foi amadurecendo no decorrer dos anos. Além disso, seguiu-se a especialização e, em seguida entrei no programa de mestrado, mas o sentimento é de inacabamento, de insatisfação, quanto mais tenho, mais necessito ter, saber, compreender e ousar falar, me apropriando das palavras de Freire (2014, p. 40) que desejo, em minha prática diminuir a distância entre o que eu digo e o que eu faço, de tal forma que, num dado momento, minha fala seja a minha prática.

Após a formação inicial, ainda em 2012, fui trabalhar como coordenadora pedagógica. Percebi que a base teórica sólida da formação e as experiências de estágio eram insuficientes para solucionar os desafios propostos para mim: conhecer o funcionamento do colégio, apropriar-me de sua proposta pedagógica e regimento escolar, adaptar-me com uma cultura diferente da minha (afinal tinha vivências de outras regiões do país), ser recém formada e formadora de professores, organizar os projetos pedagógicos e sistematizar os processos burocráticos (horários, comunicados, xerox, acompanhamento de planejamento). A pouca experiência docente era uma carência perceptível tanto para mim quanto para o grupo ao qual estava à frente.

Convenci-me de que precisava buscar mais e ao optar por uma especialização na área de coordenação pedagógica e gestão escolar, acreditava que os conhecimentos me auxiliariam a me organizar e ter mais base para exercer esta função formadora na escola. Esta especialização foi muito enriquecedora, deu-me mais segurança para agir em determinados assuntos. Ao mesmo tempo, já estava ambientada ao sistema de ensino em que estava inserida e percebi uma melhora sensível em meu trabalho.

Vale enfatizar que tive o privilégio de me inserir em uma rede de ensino que se preocupava com a formação do grupo de coordenação e orientação, assim, encontros mensais aconteciam com foco sobre diversas temáticas do dia a dia. Além disso, nos momentos informais, aproveitava para conversar com as minhas colegas das demais unidades sobre suas práticas, percebia que muitas vezes as mesmas dificuldades que eu enfrentava no meu contexto eram comuns com as demais.

Em seguida, no ano de 2013, fui transferida para outra unidade da mesma rede de ensino e mudei de função. Fui para a Orientação Educacional, uma função que na época não me atraía tanto quanto a coordenação, mas foi uma excelente

oportunidade, pois tive a chance de ser par de uma coordenadora pedagógica com mais anos de experiência na função.

Após dois anos oficiais de carreira profissional, percebi que muito do que aprendi estava relacionado à vivência, à prática diária, à troca de experiências e desconstruções, deduções e intuições. Tive o primeiro *insight* sobre o valor dos saberes da prática e da experiência para a formação continuada. Entretanto, minha concepção estava atrelada meramente ao fazer da prática, quase um tecnicismo<sup>3</sup>.

Esta colega experiente foi transferida e eu a substituí na mesma unidade durante o ano de 2015. Como coordenadora pedagógica em escola particular, o risco de se perder em questões burocráticas é grande, pois o volume de atividades e projetos é consideravelmente assustador. Com o tempo de prática, vai-se acostumando e fazendo até mesmo de forma automática aquilo que antes demorava muito tempo e demandava muita energia. Já no ano de 2016, retornei para a primeira unidade de trabalho, na mesma função, mas em um nível de ensino diferente. Senti-me mais preparada, mais segura para agir. Esta confiança foi devido a toda construção de minha trajetória, um pouco curta, mas já repleta de reflexão, de novas construções e reconstruções. Uma vez que a parte burocrática já estava “dominada”, diagnostiquei que precisava me aprofundar mais nas questões pertinentes à formação continuada.

Com esse desígnio, e por incentivo da própria rede de ensino, matriculei-me na disciplina isolada de Teoria da Educação, do programa de Mestrado em Educação da PUCPR, no primeiro semestre de 2016, ministrada pela prof<sup>a</sup>. Pura Lucia Oliver Martins. Essa disciplina foi um marco em minha formação pessoal, acadêmica e pessoal, uma vez que tive uma quebra de paradigmas. Entendi que dentro do marxismo, posteriormente, foram identificadas duas teses que são contraditórias<sup>4</sup>: 1) missão histórica (revolução social); 2) luta de classes é o motor da história. Eu me enxerguei como adepta à primeira tese, pois minha mente pragmática acreditava ser utópica a segunda tese. Penso que estava amarrada a esta concepção por nunca ter experimentado uma vivência dentro da segunda concepção até o momento.

---

<sup>3</sup> Segundo Luckesi, (2001, p. 80-83) A tendência educacional tecnicista entende que “a escola funciona como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas.” Sendo assim, cabe à educação escolar coordenar o processo de aquisições de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social. Seu interesse imediato é produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho. Sua ênfase está no domínio da técnica e garantia de eficácia.

<sup>4</sup> BERNARDO, João. **Marx crítico de Marx**. Porto, Afronta-mento, 1977. v. I.

Entretanto, a vivência veio, pois toda a disciplina foi construída de uma forma dialética, revelando para mim a teoria como expressão da prática<sup>5</sup>.

Em seguida, matriculei-me na disciplina isolada de Formação de Professores: Processos e Profissionalização Docente, do mesmo programa, ministrada pela profa. Joana Paulin Romanowski. Nessa disciplina, o caminho desde a formação inicial do professor, passando pela inserção no trabalho docente até sua profissionalização e formação continuada, foi objeto de estudos, na ocasião, fiz a leitura da minha própria formação e dos meus colegas. A leitura de Marcelo Garcia (2005) sobre seu estudo do ciclo vital de cada professor, em especial, aliados à vivência da disciplina anterior, ajudou-me a valorizar a prática e experiência e a reestruturar meu conceito sobre esses aspectos, transpassando as barreiras da prática tecnicista. Meu compromisso particular com a formação dos professores adquiriu novo formato, “encorpou”. Superou o domínio de técnicas e assumiu a forma de uma perspectiva sociológica, que se passa por dentro, que é uma expressão da prática.

Assim, com uma nova proposta em mente, construí meu projeto de pesquisa, para apresentar ao processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, ingressando em 2017, sob a orientação da prof<sup>a</sup>. Joana Paulin Romanowski, que desenvolve o projeto Inserção Profissional do Professor da Educação Básica: da Formação do Professor à Profissionalização. Os fundamentos do projeto, assim como esta pesquisa, estão vinculados à Linha de Pesquisa “Teoria e Prática na Formação de Professores”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Essa linha tem por finalidade “problematizar, refletir e analisar a prática pedagógica, o ensino, a aprendizagem as tecnologias educacionais e saberes docentes na formação de professores”. Dentro dessa linha, encontra-se o grupo de pesquisa do qual faço parte: Práxis Educativa – Dimensões e Processos que, em seu objetivo, focaliza a prática educativa realizada na escola. Orientados por uma concepção epistemológica da teoria como expressão da prática, os pesquisadores desse grupo tomam a prática para, a partir dela, compreender as relações que a orientam.

Ao participar das demais disciplinas do programa, grupo de pesquisa, seminários avançados, leituras e discussões, um misto de sentimentos me invadiu:

---

<sup>5</sup> Ver capítulo 3, subtítulo 3.2.

por um lado, sentia grande satisfação por estar em um espaço repleto de novas aprendizagens e conhecimentos, mas também criei um temor diante da responsabilidade social que se revelou como um quadro muito maior do que eu supunha.

Na coordenação pedagógica, minha prática diária de formação nos encontros grupais e individuais já foi modificada, reflexiva e com maior intencionalidade. Exemplo disso é que o formato “palestra”, em que há um palestrante e os professores são plateia, são substituídos por encontros de sistematização coletiva do conhecimento, em conformidade com Santos (2005, p. 48) quando diz que:

O importante é haja relacionamento recíproco, que as práticas coletivas se voltem para formar um organismo único. Nele, cada um deve ser aceito e reconhecido o direito de expressar o seu ponto de vista. Na verdade, o que pretendemos é que o processo de trabalho pedagógico seja subordinado ao controle coletivo.

Sendo assim, meu projeto apresentado inicialmente no processo seletivo para o mestrado foi revisado e reconstruído sob a orientação da professora Joana e ao passar pela banca de qualificação e socialização no grupo de pesquisa, foi tomando nova forma, seguindo novos caminhos, mas o princípio e a inquietação que me levaram à escolha do problema continuam os mesmos.

## 1.2 PROBLEMATIZAÇÃO, QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

O retrato de minha trajetória, principalmente após formação inicial é semelhante, em termos gerais, aos de meus colegas da Educação Básica. Ao conversar sobre a iniciação efetiva do professor em sala de aula, é comum apontarem que ao saírem da graduação (formação inicial), o “recém-professor” sai carregado de esperanças, sonhos, teorias, ideologias, anseios, planos etc. Por mais que tenha passado por programas de estágios, ao adentrar em sua própria sala de aula, é surpreendido por situações inusitadas que, na teoria, não foram problematizadas, causando desconforto e questionamentos sobre os saberes necessários para tais circunstâncias práticas.

Tais situações e dúvidas e inseguranças também são recorrentes mesmo entre professores experientes. Entre os corredores da escola, nas trocas de aulas, na sala dos professores, é comum ouvir: “como saber se estou ensinando bem o suficiente

para que o aluno aprenda?"; "como faço meu aluno interessar-se?"; "como ter domínio da sala?"; "como organizar o tempo da minha aula de forma a contemplar tudo o que foi planejado?"; "por que 'fulano' consegue dar aula naquela turma e eu não?"; "como elaborar aulas interessantes?".

Embora muitos professores tenham tido sólida formação teórica inicial, situações do cotidiano suscitam a necessidade de articulação dos saberes da experiência: a conversa com o profissional mais experiente, a troca com o aluno, a conversa com a coordenadora pedagógica, o encontro com perfis diferentes de turmas, o encontro com uma geração diferente, etc. São situações diversas que geralmente desestabilizam o professor, oportunizando uma reconstrução de sua prática.

Ao construir sua prática, o professor revela o seu sistema ideológico particular<sup>6</sup>, bem como agrega mais elementos a esse sistema. Segundo Santos (2005), cada ser humano possui tal sistema, que é construído ao longo de sua vida através de experiências vividas dentro das instituições sociais que o formaram e onde atua profissionalmente. O processo de encontro entre formação e prática, expressos nas relações sociais, produz alterações nos sistemas ideológicos particulares de cada sujeito envolvido.

Esta dissertação tem por objeto de estudo o encontro entre sistemas ideológicos particulares, prática e formação docente. Nesse sentido, podemos delimitar a seguinte questão central a ser pesquisada: como ocorre o encontro entre sistemas ideológicos particulares, prática e formação docente e como ocorre a expressão das tendências pedagógicas nos saberes docentes?

Assume-se como **objetivo geral**: compreender o encontro entre sistemas ideológicos particulares, prática e formação docente para apontar como se dá a expressão das tendências pedagógicas nos saberes docentes.

Uma vez delimitados o objeto de estudo, objetivo geral e questão central, foi possível delimitar os objetivos específicos. Cada objetivo foi revisado, pensado de

---

<sup>6</sup> Sistema em que o sujeito articula, organiza e dá coerência a múltiplos aspectos práticos vividos e desenvolvidos no interior de diferentes instituições sociais (família, escola, igreja, sindicato, clube, etc.). Seria um sistema porque todos os elementos da representação – as palavras, os conceitos, imagens, etc. – relacionam-se entre si e se articulam formando um todo, que não é a simples soma de seus elementos. É o sistema que confere significado a cada um dos elementos. Cada um de nós imprime uma forma particular de ordenar os elementos dando a eles unidade e significado próprio. Por mais que um sistema particular de um indivíduo possua elementos em comum com o de outro, cada um atribuirá significados diferentes a esses elementos, conforme seu sistema ideológico particular.

forma detalhada, desde a escolha dos verbos à descrição deles, de forma a estruturar a lógica desta pesquisa e não perder de vista o objeto de estudo. Sendo assim, os objetivos foram assim definidos:

- i) Explicitar a perspectiva sociológica da pesquisa e conceitos chaves;
- ii) Situar os estudos sobre as produções da área de educação, indicando diferentes concepções a respeito dos saberes docentes na prática;
- iii) Entender os saberes do processo de formação docente considerados na definição do sistema ideológico particular;
- iv) Caracterizar a constituição dos sistemas ideológicos dos participantes da pesquisa expressos em suas práticas pedagógicas;
- v) Apontar implicações do encontro entre sistemas ideológicos particulares, prática e formação docente nos saberes docentes.

### 1.3 SITUANDO A PESQUISA

A partir dessas leituras e vivências percebi que a questão da formação docente não é uma inquietação somente minha. Essa temática tem assumido posição privilegiada na literatura educacional e nas discussões sobre qualidade de ensino, por se compreender a função de um professor como um agente para transformações e mudanças sociais ao mediar processos constitutivos da cidadania e direitos dos alunos. Nessa perspectiva, a questão da formação desse profissional, tanto inicial como continuada, é importante para a superação do fracasso escolar, das desigualdades sociais etc.

O final da década de 80 do século passado foi marcado profundamente pela luta do povo brasileiro pelas liberdades democráticas, sendo que a educação se constituiu como direito universal. Com a democratização do ensino, o acesso à escola foi garantido a todas as crianças, pelo menos na legislação, nas propostas e programas educacionais. Assim, um dos elementos das atuais discussões sobre a educação é o professor e sua formação.

A profissão docente possui peculiaridades e, assim como outras profissões, precisou ser reformulada ao longo da história, pois a escolarização é um processo social e historicamente situado. Segundo Pimenta (1999, p. 18), algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram no tempo atual. Entretanto, outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para

responderem às novas demandas da sociedade, este é o caso da profissão de professor.

Quando se entende o trabalho do professor como uma profissão de prática social, fica evidente a necessidade de uma formação permanente para que se acompanhem as transformações econômicas, políticas e sociais, visto que a escola, ambiente de trabalho do professor, é uma instituição social.

De tal modo, a formação docente requer um olhar privilegiado. Sendo essa inicial e/ou continuada, é um tema complexo e multifacetado, permitindo, assim, a discussão sob várias perspectivas e enfoques. Nos últimos anos, palavras como autonomia, reflexão, pesquisa, formação contínua, crítica, mudança, atitude etc. têm feito parte de discursos sobre educação. Porém, via de regra assiste-se a dicotomia entre o discurso e a prática.

Diante dessa preocupação evidente sobre as questões de formação continuada, fez-se necessário situar o objeto de estudos frente à literatura. Com este desígnio, foi feito um detalhamento do estado do conhecimento para estabelecer aproximações e distanciamentos entre os estudos da temática e ser possível propor considerações pertinentes sobre o objeto de estudos desta pesquisa.

Assim, foi consultei a *Scientific Eletronic Library* (Base SciELO), sob o direcionamento dos seguintes filtros: "experiência"; "prática" e "formação docente". Com estes filtros, obtive acesso, em abril de 2017, a 343 artigos publicados entre 2001 e 2016 em diversas áreas. Segui então com um processo de categorização com o objetivo de focalizar em artigos que se situavam na área de educação, especificamente na subárea 7.08.00.00-6, de acordo com as áreas de conhecimento CNPQ. Nessa etapa, li os títulos dos artigos e, quando necessário, o resumo ou o texto completo. Após eliminar artigos de outras áreas, restaram 128, conforme o quadro 1:

<b>CATEGORIAS LOCALIZADAS</b>	<b>NÚMERO DE ARTIGOS ENCONTRADOS</b>
4.01.00.00-6 Medicina	39
4.02.00.00-0 Odontologia	1
4.04.00.00-0 Enfermagem	44
4.05.00.00-4 Nutrição	1
4.06.00.00-9 Saúde Coletiva	74
4.09.00.00-2 Educação Física	24
6.02.00.00-6 Administração	5
7.07.00.00-1 Psicologia	25
7.08.00.00-6 Educação	128

8.02.00.00-1 Letras	1
<b>Total geral:</b>	<b>342</b>

QUADRO 1 – CATEGORIZAÇÃO DE 343 ARTIGOS ENCONTRADOS NA BASE SCIELO, DE ACORDO COM AS ÁREAS DE CONHECIMENTO CNPQ  
 FONTE: A autora (2019)

Na sequência, entre os 128 artigos localizados na categoria 7.08.00.00-6 CNPQ, li os títulos dos artigos e, quando necessário, o resumo e o texto completo, localizando o tema tratado. Após leitura, excluí os que não dizem respeito à formação docente, restando 41, conforme quadro 2:

TEMAS TRATADOS	NÚMERO DE ARTIGOS ENCONTRADOS
Aprendizagem significativa	5
Avaliação	4
Biografia	1
Cultura Indígena	1
Currículo	5
Educação do campo	3
Educação de Jovens e Adultos	2
Estágio Curricular	2
Experiência Docente	1
Filosofia	1
Formação Continuada	35
Formação Inicial	6
Gestão Escolar	3
História da Educação	1
Identidade Profissional	3
Inclusão Escolar	4
Pesquisa docente	2
Planejamento	1
Políticas Públicas	1
Prática Docente	38
Saúde	7
Subjetividade educativa	1
Terapia Ocupacional	1
<b>Total geral:</b>	<b>128</b>

QUADRO 2 – CATEGORIZAÇÃO DE 128 ARTIGOS LOCALIZADOS NA CATEGORIA 7.08.00.00-6 CNPQ POR TEMAS  
 FONTE: A autora (2019)

Em seguida, entre os 41 artigos que tratavam de formação docente, inicial ou continuada, li os títulos dos artigos e, quando necessário, o resumo e o texto completo, localizando o nível de ensino a que o texto se referia. Após leitura, excluí os que não diziam respeito à Educação Básica. Por fim, restaram 24 artigos, conforme quadro 3:

<b>NÍVEL DE ENSINO</b>	<b>NÚMERO DE ARTIGOS ENCONTRADOS</b>
Básica	24
Profissional	3
Superior	10
Técnico	4
<b>Total geral</b>	<b>24</b>

QUADRO 3 - CATEGORIZAÇÃO DE 41 ARTIGOS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE POR NÍVEIS DE ENSINO  
 FONTE: A autora (2019)

Após o levantamento nesta base de dados, segui com a leitura completa dos artigos, com o olhar direcionado para reconhecer trabalhos que estabelecessem diálogo com o meu objeto de estudo. Para auxiliar nesta análise, busquei identificar em cada um desses artigos a questão e o objeto de pesquisa, abordagem metodológica (qualitativa, quantitativa ou mista), tipo da pesquisa, contexto da pesquisa, participantes da pesquisa, instrumento de coleta de dados, técnica de análise e resultados encontrados.

Apesar de ter feito o levantamento destes elementos, detive-me especialmente na questão de investigação, objeto de pesquisa e resultados, para estabelecer diálogos diretos ou indiretos com o meu objeto, e identificar aqueles que não estabeleceram nenhum tipo de diálogo. Foi elaborado o quadro abaixo para situar melhor o objeto desta pesquisa frente aos artigos encontrados:

<b>ÊNFASE DA PESQUISA</b>	<b>AUTOR E ANO</b>
Programas de formação continuada e desenvolvimento profissional	Coutinho, Folmer e Puntel (2014); Carvalho et al. (2004); Zapelini (2009); Aquino e Mussi (2001); Telles (2006); Belloni (2003).
Práticas institucionais que influenciam no fazer docente.	Tibério (2013).
Possibilidades formativas frente a uma análise reflexiva da prática docente.	Baptista et al. (2014); Moreira et al. (2015); Leitão (2004); Brito (2015).
Formação inicial.	Rotondo (2014); Gimenez e Cristovão (2004); Chaluh (2012); Cardoso (2009).
Formação inicial e continuada.	Cattai e Penteado (2009); Luiz et al. (2016); Barcelos e Villani (2006); Therrien e Loiola (2001).
Processos e programas de inserção à docência.	Longhini e Hartwig (2007); Sant'anna Mattos e Costa (2015).
Relato de experiência de ensino e aprendizagem.	Cunha (2016).
Formação continuada informal.	Beltrame (2002). Silva (2005).

QUADRO 4 – CATEGORIZAÇÃO DE 24 ARTIGOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ACORDO COM ÊNFASE DADA  
 FONTE: A autora (2019)

Após ler esses artigos, percebi que os 24 tratavam de elementos que constituem o meu objeto de estudo, mas não abrangem a totalidade do mesmo. Trago abaixo, breve análise sobre os artigos dos cinco blocos em que há incidência de artigos em termos de quantidade, sendo eles:

- i. Programas de formação continuada e desenvolvimento profissional,
- ii. Formação inicial,
- iii. Formação inicial e continuada,
- iv. Processos e programas de inserção à docência.

No primeiro bloco de artigos, no quadro acima, pode-se observar 6 artigos que tratam de programas de formação continuada e desenvolvimento profissional. Apesar de a formação docente ser uma faceta do meu objeto de estudo, não considerei apenas os programas, e sim o fato de que essa formação ocorre no dia a dia, nas práticas e encontros entre sistemas ideológicos particulares. Ainda assim, considerei importante mencionar os títulos destes artigos no quadro abaixo e descrever brevemente suas ênfases:

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR, ANO</b>
Aproximando universidade e escola por meio do uso da produção acadêmica na sala de aula.	Coutinho, Folmer e Puntel (2014)
Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações.	Carvalho et al. (2004)
Processos formativos constituídos no interior das instituições de educação infantil: uma experiência de formação continuada.	Zapelini (2009)
As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate	Aquino e Mussi (2001)
Pesquisa educacional com base nas artes: pensando a educação dos professores como experiência estética.	Telles (2006)
A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores.	Belloni (2003)

QUADRO 5 – IDENTIFICAÇÃO DE 6 ARTIGOS SOBRE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: TÍTULO E AUTOR  
 FONTE: A autora (2019)

O artigo de Coutinho, Folmer e Puntel (2014) trata-se de uma pesquisa-ação em que desenvolveram uma capacitação com ênfase em estudos de produções acadêmicas para refletir sobre a teoria e repensar problemas da prática. Em sua conclusão, os autores afirmam que o contato com a produção acadêmica estimulou um processo de reflexão em torno dos métodos de ensino, dos conteúdos trabalhados

e dos instrumentos de avaliação utilizados, além da apropriação e problematização, por parte dos professores, dessa produção.

Em seguida, Carvalho et al. (2004) apresenta um relato de experiência de “realização de um curso de formação de professores com o objetivo de tornar mais complexas as discussões conceituais sobre temas voltados para a difusão dos ideais e valores dos direitos humanos, da democracia e da cidadania como eixos norteadores de toda e qualquer prática escolar e não apenas de discursos pedagógicos.”

Ainda se tratando de programa de formação, Zapelini (2009) foi além dos artigos mencionados anteriormente, analisou a formação continuada de uma rede municipal de educação desde a implementação da política até a experiência concreta dos professores nas unidades, durante dez anos.

Já em Aquino e Mussi (2001), encontramos a análise um modelo de formação em serviço em que as temáticas do programa de formação foram levantadas pelos próprios professores a partir de sua prática docente, resultando em um processo mais reflexivo, que se reverte em autonomia docente.

Telles (2006) descreve uma experiência arrojada de formação docente em que objetos de arte são utilizados como “dispositivos deflagradores de reflexão compartilhada” e implicam em construção e reconstrução de significados a partir do contato com uma obra de arte confeccionada por um artista profissional e, em seguida, a confecção de um objeto que reflita sua docência.

Por fim, Belloni (2003) apresenta uma análise da experiência dos primeiros anos de implementação do Programa *TV Escola* em Santa Catarina para propor uma reflexão sobre o uso educativo e pedagógico das tecnologias de informação e comunicação.

Ao ler estes seis artigos sobre programas de formação continuada e desenvolvimento profissional, notei que os artigos de Coutinho, Folmer e Puntel (2014), Carvalho et al. (2004) e Belloni (2003) caminham sob um eixo epistemológico da teoria como guia da prática, o que implica uma discreta possibilidade de relação com o objeto desta dissertação. Entretanto, nos artigos de Zapelini (2009), Aquino e Mussi (2001) e Telles (2006) há maior estabelecimento de diálogo com o objeto de estudo, uma vez que trata de formação e prática docente - construção de saberes e sua expressão na prática pedagógica, assim como a formação em serviço que prevê constante análise da prática para se estabelecer a formação docente, e a experiência

estética de formação em que foi proposta a revisitação e organização de suas experiências docentes.

O bloco seguinte é formado por quatro artigos que tratam de possibilidades formativas frente a uma análise reflexiva da prática docente. Para delimitar e avaliar a conversa que se estabelece com o objeto de estudos desta dissertação, foi elaborado o quadro abaixo contendo os títulos desses artigos e, em seguida, a breve descrição do conteúdo de cada um deles:

TÍTULO	AUTOR, ANO
Aprendizagens profissionais de professores dos primeiros anos participantes num estudo de aula	Baptista et al. (2014)
Pesquisas sobre infâncias, formação de professores e linguagens: diálogos com a perspectiva histórico-cultural	Moreira et al. (2015)
Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação	Leitão (2004)
Histórias de Vida e Saberes Docentes das Educadoras da Zona Urbana e Rural	Brito (2015)

QUADRO 6 – IDENTIFICAÇÃO DE 4 ARTIGOS SOBRE POSSIBILIDADES FORMATIVAS FRENTE A UMA ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA DOCENTE: TÍTULO E AUTOR  
 FONTE: A autora (2019)

O texto de Baptista et al. (2014), traz a análise do estudo de aulas decorrente de um grupo de escolas situadas na zona rural, feito com cinco professoras do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Os autores trazem esta prática que envolveu planejamento, observação de aula e reflexão pós-aula como uma alternativa para a formação docente, visando criar maiores condições de compreensão do raciocínio dos alunos.

Seguindo com um estudo teórico, Moreira et al. (2015) discutem os processos de construção de subjetividade que emergem nas relações entre adultos e crianças e entre crianças mediadas pelas produções culturais desses sujeitos nos contextos da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo a linguagem como eixo central.

Por sua vez, Leitão (2004) foca em dois elementos a serem incorporados no processo de formação docente: práticas pedagógicas devem ser consideradas em sua complexidade, bem como histórias de vida, percursos profissionais, sentidos e significados criados e recriados ao longo de uma trajetória.

Semelhantemente, Brito (2015) recolheu narrativas de histórias de vida de 40 educadoras de escolas municipais. As narrativas revelaram que as trajetórias de vida

pessoal e profissional, a partir dos saberes da experiência, têm repercussões nas práticas pedagógicas das educadoras. O autor observou como as elas articulam as dimensões pessoais e profissionais através de suas experiências e saberes, considerando as repercussões nas suas práticas pedagógicas.

Em meio a estes quatro artigos que dão ênfase em possibilidades formativas frente a uma análise reflexiva da prática docente, foram encontradas possibilidades de articulação do meu objeto de estudo com todos os artigos, por se tratarem de prática e formação docente. Os artigos de Leitão (2004) e Brito (2015), em especial, chamam a atenção por se preocuparem em incorporar as histórias de vida ao processo de formação docente. Leitão (2004, p. 37), afirma que:

os modos de ser e de fazer expressos em várias dimensões de nossa existência, os caminhos pelos quais fomos nos tornando educadores, a relação que estabelecemos com os alunos e outros parceiros do mesmo ofício são importantes fios que se entrelaçam no entendimento da qualidade da relação que procuramos no ato de educar.

Esses dois últimos artigos fazem menção a uma formação coletiva, trazendo experiências sociais entre a ação, participação, reflexão e a indissociabilidade entre a história de vida e o percurso profissional. Ainda em conversa com meu objeto de estudo, esses artigos tratam sobre conexões entre os diferentes saberes práticos e teóricos, valores, desejos, crenças, atitudes etc. Essa articulação ocorre muito próxima do que trata esta dissertação, entretanto, não ocorre de forma plena, pois nenhum deles trouxe o termo “sistema ideológico particular”.

No próximo quadro, trago o levantamento dos títulos de quatro artigos que se importaram em trazer estudos sobre a formação continuada. Abaixo do quadro, sigo analisando a possibilidade de conversa com meu objeto de estudo que cada um deles faz:

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR, ANO</b>
Fazer da matemática problema a ser inventado inventando formação	Rotondo (2014).
Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade	Gimenez e Cristovão (2004).
Filmes na formação de futuros professores: educar o olhar	Chaluh (2012).
Trajatória formativa: entrelaçando saberes... Estudo do meio como lugar de aprendizagem do/discente	Cardoso (2009).

QUADRO 7 – IDENTIFICAÇÃO DE 4 ARTIGOS SOBRE FORMAÇÃO INICIAL: TÍTULO E AUTOR  
 FONTE: A autora (2019)

Ao falar sobre formação inicial, Rotondo (2014) relata sua experiência como formadora de professores que ensinarão matemática nas séries iniciais, esse artigo é produto da reflexão de um evento que ocorreu em uma de suas aulas em que houve um diálogo com o objetivo de resignificar a matemática para alunos que se manifestaram descrevendo suas experiências com esta disciplina na infância como negativas.

No trabalho de Gimenez e Cristovão (2004), os autores abordam aspectos que consideram essenciais na formação de professores de línguas estrangeiras e trazem como pano de fundo, orientações curriculares para esses cursos e traçam ainda um perfil da identidade desse profissional.

Assim como Rotondo (2014), Chalu (2012) também se apresenta como professora de futuros professores de matemática, seu relato é de como utiliza filmes na disciplina de didática para compor a formação, defendendo que a experiência estética possibilita promover o conhecimento, o sentimento e a ação.

Já Cardoso (2009), professora universitária do curso de Pedagogia, propõe reflexões em decorrência de uma prática educativa que visa fazer do processo de ensinagem na sala de aula, um espaço de pesquisa. Tal proposta de trabalho tem viés nos estudos do componente curricular Fundamentos da Educação Infantil, que é oferecida no quinto semestre do curso de licenciatura em Pedagogia.

Todos esses artigos carregam em parte possíveis discussões com o meu objeto de estudo, por tratarem de formação docente, entretanto, como não há correlação com os outros elementos – prática e sistema ideológico particular – estas discussões não são estabelecidas diretamente.

O quadro seguinte traz o levantamento dos títulos de 4 artigos nos quais se fazem discussões sobre a formação docente inicial e continuada. Para analisar as possíveis conversas com meu objeto de estudo, segue abaixo o título desses artigos e, em seguida, a discussão:

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR, ANO</b>
A formação do professor de matemática e o trabalho com projetos na escola	Cattai e Penteadó (2009)
Investigação, narrativa e formação continuada de professores de educação física: possibilidades para uma prática colaborativa	Luiz et al. (2016)
Troca entre universidade e escola na formação docente: uma experiência de formação inicial e continuada	Barcelos e Villani (2006)

Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente	Therrien e Loiola (2001)
--	--------------------------

QUADRO 8 – IDENTIFICAÇÃO DE 4 ARTIGOS SOBRE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: TÍTULO E AUTOR

FONTE: A autora (2019)

O trabalho de Cattai e Penteado (2009) traz o resultado de uma pesquisa que procurou discutir a formação de professores de matemática que trabalham com projetos e documentar a maneira de implementação dessa proposta na escola. Ao apresentar os resultados da pesquisa, os autores constatam que a decisão dos participantes da pesquisa de trabalharem com projetos está relacionada aos valores, crenças e concepções que possuem. Os mesmos perceberam a aplicabilidade do trabalho com projetos, mesmo não tendo sua formação inicial para isso. Na conclusão desse artigo é afirmado que as carências no curso de formação inicial são superadas na formação continuada.

Ainda sobre formação inicial e continuada, Luiz et al. (2016) opta por descrever uma experiência de formação continuada realizada em parceria com professores, no intuito de apresentar possibilidades que valorizem as práticas como eixo formativo na relação de colaboração e parceria entre Universidade e Educação Básica. O programa de formação continuada foi todo pautado na investigação de práticas dos professores, inclusive utilizaram a produção, escrita e reescrita de narrativas biográficas para socializar experiências.

O artigo de Barcelos e Villani (2006) traz uma experiência de aplicação de projeto sobre sexualidade em uma unidade escolar da rede pública de ensino, e que envolveu simultaneamente os professores de Ciências e estudantes de licenciatura que estavam em período de estágio ao longo de três anos. O processo de planejamento, organização e realização do projeto acarretou em formação inicial para o os licenciandos e em formação continuada para os licenciados.

Numa perspectiva mais teórica, Therrien e Loiola (2001) apresentam um estudo sobre experiência e competência no ensino, no qual oferecem pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente.

Esses quatro artigos carregam de forma implícita algumas possibilidades de diálogo com o objeto de estudo desta dissertação. Cattai e Penteado (2009) e Luiz et al. (2016), por exemplo, tratam de formação e prática docente e trazem elementos ideológicos para a discussão, aproximando-se em partes com o que será tratado neste

estudo. Já Barcelos e Villani (2006) e Therrien e Loiola (2001) conversam com formação e prática docente, mas não trazem, de forma declarada, elementos ideológicos, o que não proporciona um pleno diálogo com o objeto de estudo desta pesquisa.

Tendo em vista o exposto, avalio que esta dissertação se diferencia das pesquisas apresentadas em termos de metodologia de coleta de dados, especialmente quanto aos objetivos propostos. Enquanto as pesquisas apresentadas ora se remetem à formação docente, ora à prática docente e, de forma restrita, trazem elementos ideológicos para a análise, nenhuma delas agrupa os três aspectos que proponho em meu estudo: encontro entre sistema ideológico particular, prática e formação docente. Algumas fazem uso de até dois elementos, formação e ideologia, prática e ideologia, mas nenhuma delas de forma plena. Ao submeter o banco de teses da *Scientific Electronic Library* (Base SciELO) aos mesmos filtros anteriores e adicionar o filtro “sistema ideológico particular” não foi encontrado nenhum documento para a pesquisa.

O processo anteriormente descrito permitiu definir e afunilar melhor meu objeto de estudo, aqui retomado: o encontro entre sistemas ideológicos particulares, prática e formação docente, para apontar como se dá a expressão das tendências pedagógicas nos saberes docentes.

#### 1.4 ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está estruturada em quatro seções. Na introdução, justifico a escolha do objeto de estudos trazendo minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, que orientou meu olhar para essa questão, em seguida, situo a problematização, questões e objetivos da pesquisa e, por fim, apresento o estado do conhecimento em que o objeto de estudo se encontra. Na segunda seção, trato dos caminhos metodológicos utilizados para coleta e análise dos dados empíricos, bem como aponto o embasamento teórico que fundamentou a eleição das técnicas. Na terceira seção, apresento a fundamentação teórica desta pesquisa, trazendo o contexto sócio-histórico da educação escolar, em seguida, exponho o eixo epistemológico que orientará todas as discussões, sendo ele a teoria como expressão da prática, na sequência, trago o conceito de ideologia e sistema ideológico particular, faço também o levantamento das tipologias dos saberes docentes que os autores

sistemizam, seguido por uma discussão sobre os saberes da experiência, e, ao final, uma breve revisão sobre tendências pedagógicas. Na quarta seção, a partir da sistematização dos dados coletados através de carta pessoal proposta a professores do Ensino Médio, delinhei análises a respeito do encontro entre sistemas ideológicos particulares, prática e formação docente para apontar a expressão das tendências pedagógicas nos saberes docentes. Por fim, na quinta seção apresento as considerações finais da pesquisa.

## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Não se consegue escrever algo sobre si mesmo que seja mais verdadeiro do que aquilo que se é. Essa é a diferença entre escrever sobre si mesmo e escrever sobre objetos externos. Escrever sobre si mesmo da sua própria altura, não apoiado em muletas ou andaimes, mas com os pés descalços.

(LUDWING WITTGENSTEIN, in JOSSO, 2010, p.11)

Como aponta a epígrafe, este capítulo tem por finalidade expressar os andaimes em que sustentam as reflexões, uma vez que me propus a compreender o encontro entre sistemas ideológicos particulares, prática e formação docente para apontar como se dá a expressão das tendências pedagógicas nos saberes docentes. Pressupõe-se um caminho metodológico flexível, consciente do surgimento de variáveis. No desenvolvimento da dissertação e das análises, toma-se como eixo epistemológico a teoria como expressão da prática<sup>7</sup>. Nessa perspectiva, entende-se que “o trabalho do professor se realiza no contexto das relações sócio históricas do sistema capitalista, num momento histórico determinado e se expressa na *‘didática prática forjada pelos professores no enfrentamento das contradições de suas práticas pedagógicas’*.” (MARTINS, 1998, p. 43, in ROMANOWKI e MARTINS, 2013, p. 2).

O caminho metodológico foi traçado com o propósito de superar o nível de conhecimento descritivo, alcançando o nível de conhecimento compreensivo. Para Santos (2005, p. 3) “[...] o conhecimento é a apropriação intelectual das coisas, dos fenômenos, enfim, daquilo que se transformou em objeto de interesse para nós [...]”, o autor continua afirmando que “o conhecimento é produto de um processo social coletivo”. Por se tratar de um elemento social, construído coletivamente, elaborado e reelaborado diariamente, o conhecimento perpassa várias instituições sociais, dentre elas, a escola, enquanto pesquisadora, entendo o conhecimento como uma “ferramenta de trabalho”.

Além disso, o conhecimento pode alcançar níveis diversificados de acordo com as relações que o sujeito estabelece em seus grupos sociais. Santos (2005) classifica o conhecimento em três níveis: descritivo, explicativo e compreensivo:

---

<sup>7</sup> Este conceito será mais bem explorado no capítulo 3.

- O *conhecimento nível descritivo* descreve os fenômenos, os objetos. Neste nível de conhecimento o que se tem são informações a respeito de algo ou alguém;
- O *conhecimento nível explicativo* explica os fenômenos e objetos descritos, ocorre pela associação de dois ou mais fatores entre si;
- O *conhecimento nível compreensivo* implica em compreender os fenômenos/objetos descritos e explicados, respondendo intelectualmente os porquês.

Enquanto pesquisadora, ao revisar os níveis do conhecimento classificados por Santos (2005), percebo a necessidade de apropriar-me do mais elevado nível, compreendendo os porquês do meu objeto de estudos, o contexto histórico em que se situa, qual a relevância desse estudo da sociedade e como agirei durante esse trajeto metodológico. Martins (2010, p. 88) reforça esta ideia ao afirmar que “A forma como os homens agem é que vai definir como será o conhecimento, como será a visão de mundo”.

Santos (1992, p. 19) afirma que “a escola, como instituição social, não se encarrega daquele saber empírico, espontâneo, do senso comum, que surge da experiência cotidiana dos indivíduos.” O conhecimento experimentado num nível compreensivo resulta em sistematização do conhecimento, uma trajetória de pesquisa mais consciente, na busca de compreender o encontro de sistemas ideológicos particulares, prática e formação docente, os contextos, compreender histórias, considerar fatores antes não conhecidos para interpretar os fenômenos e acontecimentos de forma consciente e crítica.

Com a apropriação desse conceito de conhecimento no nível compreensivo, senti-me mais segura para responder ao objetivo geral desta pesquisa e a superar o senso comum ou a mera associação de fatores. Tendo explanado os pressupostos teórico-metodológicos, apresentarei os caminhos e elementos utilizados na pesquisa, bem como justificarei a escolha dos mesmos:

- a) Abordagem qualitativa.
- b) Campo e sujeitos.
- c) Instrumento de coleta de dados.
- d) Procedimentos metodológicos para a análise de dados.

## 2.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

Pela natureza da pesquisa, optei pela abordagem qualitativa de pesquisa por ser “uma forma de investigação interpretativa em que os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem” (CRESWELL, 2010, p. 209). Além disso, a abordagem qualitativa possui características próprias, apontadas por Lüdke e André (2014), que convergem com esta pesquisa quanto ao ambiente de coleta, dados descritivos, preocupação com o processo, atenção aos sentidos que os participantes possuem a respeito dos fenômenos e análise indutiva. Ao optar por essa abordagem, assumi a possibilidade de mudança de caminho. Ao ir a campo coletar dados, mantive em mente que “podem existir inicialmente algumas questões ou pontos críticos que vão sendo explicitados, reformulados ou abandonados na medida em que se mostrem mais ou menos relevantes na situação estudada” (LÜDKE, MENGA, 2014, p. 25).

## 2.2 CAMPO, SUJEITOS E INSTRUMENTO

Diante da problemática da pesquisa, a primeira definição feita foi sobre os sujeitos da pesquisa e instrumento de coleta de dados. Não foi preocupação estabelecer critérios muito específicos quanto ao campo, pois a pesquisa traz como interesse o sujeito, suas experiências e ideologias.

Como campo, o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica. A escolha por professores desse nível de ensino se deu, num primeiro momento, por questões pessoais e profissionais e também por questões acadêmicas. Uma vez que atuo como coordenadora pedagógica do Ensino Médio, tenho voltado meu olhar para esta última etapa da Educação Básica, que tem provocado debates controversos sobre o acesso e permanência, sobre a qualidade de ensino e pela sua identidade. No quesito acesso e permanência, pode-se considerar o processo de democratização desta etapa da Educação Básica um pouco tardia e de certa forma inacabada, uma vez que:

a premissa da sua obrigatoriedade foi colocada recentemente pelo governo federal, por meio da Emenda Constitucional n. 59/2009, que amplia a obrigatoriedade escolar para a faixa dos 6 aos 17 anos de idade, acompanhando uma tendência regional e respondendo a pressões como as do Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef (KRAWCZYK, 2011, p. 755).

O Ensino Médio representa apenas três ou quatro últimos anos da Educação Básica e possui peculiaridades diante das outras etapas: Educação Infantil e Ensino Fundamental que vão além da faixa etária de alunos e currículo: “Fala-se da perda da identidade, quando na verdade o ensino médio nunca teve uma identidade muito clara, que não fosse o trampolim para a universidade ou a formação profissional” (KRAWCZYK, 2011, p. 755). A “inclusão do Ensino Médio no âmbito da Educação Básica e o seu caráter progressivamente obrigatório demonstram o reconhecimento da importância política e social que ele possui” (KRAWCZYK, 2011, p. 754). Conseqüentemente, como nesta pesquisa considero o professor envolto num contexto das relações sócio históricas do sistema capitalista, na compreensão das práticas docentes, formação e encontro entre sistemas ideológicos particulares, encontramos grandes possibilidades de discussão desta prática forjada nas contradições próprias desta última etapa da Educação Básica.

Em relação às produções acadêmicas voltadas ao Ensino Médio, utilizei a amostragem de artigos selecionados já no estado do conhecimento feito na introdução desta dissertação. Dos vinte e quatro artigos encontrados, apenas dois tratam diretamente do Ensino Médio, enquanto dezesseis falam da Educação Básica como um todo e os outros seis tratam da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ao situarmos o objeto de pesquisa frente ao banco de artigos SciElo, identifiquei que esta pesquisa pode oferecer discussões que contribuam com profissionais que atuam na área da educação em geral, mas principalmente na última etapa da educação básica, além de poucas pesquisas abordarem essa etapa.

Para delimitar o campo, optei por buscar sujeitos que atuam em redes de ensino afins – pública e privada – de forma a ter maiores possibilidades de diversificação de experiências:

Para alguns segmentos sociais, cursar o ensino médio é algo “quase natural”, tanto quanto se alimentar etc. E, muitas vezes, sua motivação está bastante associada à possibilidade de recompensa, seja por parte dos pais, seja pelo ingresso na universidade. A questão está nos grupos sociais para os quais o ensino médio não faz parte de seu capital cultural, de sua experiência familiar; portanto, o jovem, desses grupos, nem sempre é cobrado por não continuar estudando. É aí que está o desafio de criar a motivação pela escola (KRAWCZYK, 2011, p.756).

Tomei o cuidado de coletar os dados no ambiente natural e longe da pretensão de traçar qualquer suposição estereotipada sobre quais seriam as condições sociais dos estudantes que os professores das redes pública e privada encontram, a escolha se deu essencialmente por serem redes distintas que em sua própria forma de organizar horários, carga horária, salas de aula, relações sociais e processos institucionais serem díspares, ou seja, possuem expressões de práticas diferenciadas.

Quanto aos sujeitos participantes da pesquisa, há também diversidade de experiências quanto às licenciaturas de origem de cada um: Arte(1), Biologia(1), Educação Física(2), Estudos Sociais e Geografia (2), Filosofia (1), História (1), Letras (5), Matemática (1), Matemática e Física (1), Química (2). Sobre o tempo de duração dos cursos mencionados, há entre três a oito anos de duração em cada curso. Lembrando que três dos dezessete professores entrevistados possuem duas graduações: três anos (2), quatro anos (10), cinco anos (4), seis anos (1), sete anos (1), oito anos (2).

Complementando o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, constatamos que das vinte graduações, dos dezessete participantes, 10 se deram em universidades públicas e 10 em universidades particulares. Além disso, alguns cursos foram realizados em universidades da capital paranaense, do interior, e de estados brasileiros variados. Esse levantamento inicial é um componente para caracterizar os participantes da pesquisa e mencionar a diversificação do grupo e a abrangência da pesquisa.

Nesta pesquisa, mais importante do que minha fala e raciocínio, corroboro com Goodson (1992, p. 69), quando diz: “o que afirmo, aqui e agora é que, particularmente no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a *voz do professor*”. Pretendo realizar um diálogo com os participantes da pesquisa e as vozes da literatura escolhida.

Partindo dessa preocupação, pensei: como dar voz ao sujeito? Queria ouvi-lo falar de forma autêntica, “dando sentido social às experiências vividas sob diferentes circunstâncias” (SANTANA, 2004, p. 411). Portanto, qualquer instrumento que orientasse ou direcionasse mais aos objetivos da pesquisa, em detrimento ao relato do participante, foi desconsiderado. Por fim, a proposta feita aos participantes foi de que escrevessem uma carta pessoal, afinal, neste momento o sujeito participante da pesquisa “é o ator principal dessa fala, diferentemente de o que ocorre na utilização de questionários e em entrevistas com perguntas fechadas ou dirigidas, feitas pelo

pesquisador, de forma mais passiva” (SANTANA, 2004, p. 411). Sem desmerecer esses instrumentos de coletas de dados, mas apenas sinalizando que estes se aplicam a determinados tipos de pesquisa, não a esta especificamente.

Assim, elegi a carta pessoal como instrumento, por permitir usar linguagem coloquial e, assim, permitir maior fluidez na exposição das ideias e comunicação do participante. Essa escrita foi além da escolha de palavras, adjetivos, verbos, proposições, advérbios, conjunções, e sim interações, representações, sentimentos, sensações, percepções. Preferi este instrumento de coleta de dados para dar a conotação de algo pessoal e além disso, optei pela escrita, uma vez que penso ser ela uma ferramenta com funções semelhantes às do espelho: o pesquisador, ao narrar sua história de vida, consiga se enxergar. “Não é propriamente a carta o laço; é o pedaço de papel, as lembranças que afloram, e com elas o sentimento e a emoção de momentos passados, que também são laços. A carta é o veículo. A escrita, modos de ser. E a leitura, modos de ver” (CAMARGO, 2000, p. 227). Parti do pressuposto de que não existe um “curso natural” da vida: as experiências são uma construção e variáveis de acordo com a trajetória de cada um. Além do mais, as memórias não são puras, há censuras nas memórias comunicadas.

Assim, a carta foi organizada em basicamente três partes: a) o texto motivador, que teve o intuito de conduzir os participantes a considerarem sua experiência de vida, e assim, contar em forma de carta pessoal, para um destinatário a sua escolha, o que o fez/faz professor; falar do início da carreira: como foi a primeira aula, quais os sonhos, ideais; Contar experiências que marcaram positivamente ou mesmo negativamente a formação; Apresentar pessoas ou autores que influenciaram ou inspiram e por que; Contar experiências inusitadas, peripécias, provações vividas em sala de aula; Descrever qual momento da vida ou da formação considera ter ajudado na constituição do “ser professor”; quais as dificuldades iniciais e atuais encontradas em sala de aula; Descrever quem é como professor, o que o torna único. b) Parágrafo inicial padrão com espaços a serem completados – data; vocativo; nome; idade; instituição em que possui vínculo empregatício atualmente; qual a formação inicial; tempo de duração da formação inicial; em que universidade ocorreu a formação inicial; quantos anos de docência possui – com o intuito de traçar o perfil geral dos participantes da pesquisa. c) Espaço com linhas no intuito de passar das recordações para as palavras e das palavras para as recordações num movimento de vaivém não

apenas de sentimentos e experiências, mas de registros do encontro de práticas e formação docente e sistema ideológico particular.<sup>8</sup>

Após a construção e validação do instrumento, o próximo passo foi marcar horário com os gestores de duas instituições de ensino, para colocá-los a par dos objetivos da pesquisa e solicitar a participação dos professores do Ensino Médio. Neste encontro, solicitei que os encontros com os professores ocorressem no horário de intervalo das aulas, na sala dos professores. Este local, em especial, dos espaços da escola é o mais informal para o professor. É a hora que se pode falar informalmente, sentar de maneira mais relaxada, trocar desabafos com o colega que entende. É claro que no momento em que cheguei para falar com os possíveis participantes da pesquisa, ao ser apresentada pelo gestor, o ambiente tomou certa formalidade, mas acredito que menos do que se convocasse para uma reunião extraordinária, num lugar formal. Em primeiro lugar, apresentei-me, coloquei para todos os objetivos da pesquisa, e, assim foi feito o convite a serem contribuintes da pesquisa, expliquei também que apesar de ter colocado no texto motivador questões iniciais para provocar a narrativa, os participantes poderiam relatar outras questões que julgassem importantes. Por fim, foram distribuídas as propostas de carta pessoal juntamente com o termo de consentimento livre e esclarecido.

Neste encontro, combinamos datas para as devolutivas. Após espera até o prazo combinado, alguns lembretes, reencontros com os grupos de professores, tive devolutivas de dezessete homens e mulheres que se dispuseram a revelar suas experiências, narrar suas histórias de maneira pessoal e informal, resgatar memórias para expor como seu sistema ideológico particular foi constituído ao longo de sua vida. Além disso, os dados coletados foram predominantemente descritivos oportunizando análise subjetiva. Avancei com atenção especial ao significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida. Estes cuidados foram tomados desde o início e principalmente ao construir e aplicar o instrumento de coleta de dados.

Ao receber de volta o instrumento preenchido, muitas vezes vieram com comentários semelhantes: “parecia ser fácil, mas foi difícil escrever tudo isso”; “Tentei resumir, tinha tanta coisa para falar”; “Esse exercício mexeu comigo, me fez lembrar meus propósitos enquanto professor”. Comentando sobre o exercício de narrar a própria história, Delory-Momberger (2001, p. 341) afirma que:

---

<sup>8</sup> O instrumento de coleta de dados pode ser visto no Apêndice 2.

Coletamos, ordenamos, organizamos, vinculamos as situações e os acontecimentos de nossa existência, damos a eles uma forma unificada e associada a uma vivência proteiforme, heterogênea, incerta, inapreensível e, através dessa formatação, interpretamos e outorgamos sentido ao que vivemos. [...] Pela narrativa transformamos os acontecimentos, as ações e as pessoas de nossa vida em episódios, intrigas e personagens; pela narrativa organizamos os acontecimentos no tempo, construímos relações entre eles, damos um lugar e um significado às situações e experiência que vivemos. [...] O que dá forma à vivência e à experiência dos homens são as narrativas que delas se produzem. Assim, a narração não é somente o sistema simbólico pelo qual os indivíduos conseguem expressar o sentimento de sua existência: a narração é também o espaço em que o ser humano se forma, elabora e experimenta sua história.

Como optei por me apropriar da experiência pessoal e subjetiva de cada participante, a análise destas cartas resultou em um “exercício dialógico [...] permeado de tensão, pois essa dinâmica de inscrever o outro em nosso universo de questões, exige a tarefa de não reduzi-lo em sua objectualidade, a fim de que se possa ouvir a sua voz” (SANTANA, 2004, p. 409).

### 2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa importou-se em compreender fatos e descrevê-los e não comprovar alguma hipótese pré-estabelecida. “Muitas vezes, não há diálogos com o outro, mas sim monólogos, em que a pessoa do pesquisador interfere o seu olhar analítico, crítico, classificatório e reducionista ao seu outro, agora objectualizado, tornado objeto de estudos” (SANTANA, 2004, p. 412). Por isso, o exercício de esvaziar-se constantemente de ideias pré-concebidas foi uma prática durante todo o processo de coleta e análise de dados. Comentando sobre a postura do pesquisador, Chizootti (2005, p. 82) afirma:

O pesquisador é parte fundamental da pesquisa qualitativa. Ele deve, preliminarmente, despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem conduzir-se pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos.

O exercício que fiz de me esvaziar de preconceitos, não é sinônimo de imparcialidade, afinal, “Não existe neutralidade no lidar com o outro igual. Estar neutro em alguma situação significa ser imparcial, indiferente, e essa condição é ilusória, no que se refere à pesquisa qualitativa, até fantasiosa, pode-se dizer, quando se trata da

subjetividade do pesquisador quanto ao seu objeto de estudo” (SANTANA, 2004, p. 413). Sendo assim, as sistematizações, possibilidades de análises, agrupamentos, categorizações ou mesmo direcionamentos para a retomada de conceitos teóricos, foram se moldando à medida que os dados foram recebidos. Após receber todo o material, foram utilizados diferentes procedimentos metodológicos para a análise, iniciando pela leitura dos “dados brutos”, seguido por “códigos preliminares” e, por fim, “códigos finais” (SALDAÑA, 2013). Assim foi feita a previsão da necessidade de que os dados passassem por três ciclos de categorização:

- a) Primeiro ciclo: análise transversal dos conteúdos das cartas, elegendo os primeiros códigos, passo inicial para análise e interpretação mais rigorosa e evocativa (SALDAÑA, 2013).
- b) Segundo ciclo: esse ciclo exigiu não apenas a leitura do material coletado de forma literal, mas um exercício de leitura e releitura constante, buscando informações dadas nas entrelinhas e elegendo as categorias e agrupamentos.
- c) Terceiro ciclo: validação das categorias e subcategorias com ênfase em identificar falas que evidenciam concepções ideológicas, em resposta aos objetivos da pesquisa, estabelecendo possíveis conversas com autores. Ainda nesse ciclo, foi feita revisão das categorias e subcategorias e escrita completa do capítulo de análise de dados.

### 2.3.1 Primeiro ciclo: codificação dos dados brutos

A leitura das cartas aconteceu à medida que as recebi. Tratou-se de uma leitura corrida de todo texto, porém atenta, não esgotando toda a compreensão do texto. Esta leitura permitiu visualizar o raciocínio de cada participante, ao construir seu texto, observando as experiências eleitas e elementos básicos neste recorte biográfico, possibilitando realizar a primeira codificação. A codificação é o processo de transição entre coleta e análise de dados mais extensa (SALDAÑA, 2013). Nessa primeira leitura, assumi certa reserva a fim de que as interpretações iniciais não prejudicassem a totalidade das ideias e experiências expostas. Segundo Saldaña (2013) um dos principais objetivos do codificador é encontrar padrões repetitivos de ação e consistências em assuntos humanos que foram documentados nos dados.

Num primeiro momento, como o primeiro parágrafo da carta se tratava de um texto padrão a ser preenchido, utilizei o Excel para agrupar os dados quantificáveis:

nome, sexo, idade, disciplina(s) que leciona, colégio em que trabalha, quanto tempo durou o curso de graduação, qual o curso de licenciatura em que se formou, se está trabalhando em uma instituição de ensino pública ou privada e quantos anos possui de experiência.

Apesar de ter feito essa primeira categorização, concordo com Santana (2004, p. 417) quando afirma que:

Mesmo que busquemos padrões de comportamento e aspectos comuns aos sujeitos, quer estejam relacionados ao gênero, à faixa etária, ao meio socioeconômico do qual a pessoa participa, à escolaridade, dentre outros, é preciso levar em conta que a tarefa de compreensão, ao mesmo tempo em que se objetiva, para que não percamos de vista aquilo que nos propomos a ver objetivamente, também se alarga, a partir do fato de estarmos lidando com sujeitos originais, singulares e heterogêneos como seres.

Enquanto numa pesquisa quantitativa, se calcula a média, na pesquisa qualitativa se calcula o significado (SALDAÑA, 2013). Segui, assim, em busca dos primeiros significados em que foi encontrada a incidência de similaridades nos relatos, elegendo códigos. Quando procurei por padrões nos dados para categorizar, entendi que, às vezes, agrupam-se não só porque eles combinam ou são muito parecidos, mas porque eles também podem compartilhar algo em comum, mesmo que, paradoxalmente, essa semelhança consista em diferenças (SALDAÑA, 2013).

Assim, relatos foram analisados de forma temporal e os códigos foram definidos a partir da incidência que os mesmos apareceram nos relatos. Ainda no primeiro ciclo, defini três grandes categorias: i) herança biológica e sociocultural; ii) profissão docente e iii) identidade, crenças e leituras. Entendo que o sistema ideológico particular se forja nesse movimento entre as heranças, a constituição da profissão e se expressa nas concepções de ensino. Dentro da categoria herança biológica, criei duas subcategorias em que agrupei os registros de experiências vividas no contexto familiar, infância e educação básica. Na categoria profissão docente, dividi na subcategoria formação inicial e trajetória profissional. A última categoria de análise de dados, concepções de ensino, se destrinchou em três subcategorias: processo identitário, crenças, e autores que exerceram influências em suas práticas.

Também neste ciclo confirmei qual referencial teórico iria utilizar já definidos ao construir os objetivos específicos da pesquisa, bem como senti a necessidade de recorrer a outros que haviam sido pensados inicialmente, principalmente para a

análise de dados. Por fim, incluí autores para justificar elementos metafóricos que aparecem ao longo da dissertação.

No Capítulo 3, para explicitar a perspectiva sociológica da pesquisa e explicar conceitos básicos como: sistema ideológico particular, ideologia, teoria como expressão da prática e sistematização coletiva do conhecimento, utilizei Arroyo (2014); Chauí (2008); Freire (2014); Martins (1991, 2008, 2009 e 2010); Retamero (2018) Martins, Romanowski e Wachowicz (2005) e Santos (1992 e 2005).

Entendendo os saberes docentes se constituem conforme as experiências se acumulam no decorrer da vida, nos diferentes espaços por que circulam desde a formação e convivência familiar até a formação, e, por fim, manifestam o sistema ideológico particular, ainda no capítulo 3 trago Almeida e Biajone (2007); Freire (2014); Gauthier (1998); Martins (2010); Nóvoa (2009 e 2011); Perrenoud (2000); Pimenta (1999, 2008 e 2009) e Tardif (2014) para situar os estudos sobre as produções da área de educação, indicando diferentes concepções a respeito dos saberes docentes na prática.

Já no capítulo 4, em que me propus a entender os saberes do processo de formação docente considerados na definição do sistema ideológico particular, confirmei necessidade de Freire (2014), Santos (2005), mas também recorri a autores como Carlos Marcelo (1999 e 2005); Freire (2014); Goodson, (1992); Huberman (1992, 1995); Moita (1992) e Romanowski (2007). A escolha de alguns desses autores foi feita após leitura das cartas, senti a necessidade de recorrer a textos sobre história de vida e formação docente, ciclo vital dos professores e formação inicial para a análise de dados.

Para caracterizar a constituição dos sistemas ideológicos particulares dos participantes da pesquisa expressos em suas práticas pedagógicas relatadas nas cartas, confirmei a necessidade de utilizar Martins (2008) como critério para associar as tendências pedagógicas seguidas pelos participantes da pesquisa, expressos nas experiências de sala de aula relatadas nas cartas ao encontro de seu sistema ideológico. Além disso, no relato de um dos professores surgiram os autores Barbosa (2011); Gardner (1995) e La Taille (2016) aos quais precisei recorrer para esta análise.

### 2.3.2 Segundo ciclo: códigos preliminares

O segundo e mais longo ciclo de codificação envolveu um processo de leitura analítica. Uma leitura densa e atenta. “Isso implica, mediante leitura cuidadosa e repetida dos textos, tentar estabelecer interrogações, a fim de que se possa identificar o que é impactante nesse olhar para os dados, o que salta aos olhos, partindo-se dos objetivos de pesquisa que foram traçados anteriormente” (SANTANA, 2004, p. 419). As pessoas possuem trajetórias de vidas complexas e diferenciadas, nesta segunda leitura, os objetivos da pesquisa foram usados como lentes, não descartando a possibilidade de surgir novos elementos para análise. Segundo Saldaña (2013), à medida que se codifica e recodifica, espera e prefere, é necessário um esforço para emergir os códigos e categorias mais refinados, conceituais e abstratos.

Temos que admitir que:

por mais que estabeleçamos determinadas categorias que facilitem e possibilitem a tarefas de organização metodológica da análise, esse trabalho não passa de uma organização previamente determinada (e necessária), mas é preciso não perder de vista que os dados se revelam, independentemente daquilo que nos prestamos a ver, ou seja, sobre o eixo temático principal da pesquisa perpassam eixos secundários, muitas vezes, não delimitados anteriormente, mas construídos ao longo do trabalho de organização dos dados (SANTANA, 2004, p. 417).

Para este segundo ciclo, a escolha das categorias passou por três formatos, até se chegar ao formato final, no qual se refinou a análise de dados. Num primeiro momento dessa leitura, as marcas ideológicas foram assinaladas. Qualquer frase, termo, conceito, situação ou mesmo sensação ao ler as cartas foram anotadas, marcadas, mas sem a preocupação em classificar. Em seguida, para classificar as marcas ideológicas dos relatos, recorri a Martins (2008), que resume as abordagens de ensino em quatro eixos: transmissão assimilação, aprender a aprender, aprender a fazer e sistematização coletiva do conhecimento. Como em sua obra *Didática*, a autora faz a descrição de cada um desses eixos quanto aos elementos didáticos – objetivos, conteúdos, método e avaliação – a classificação dos registros dos sujeitos participantes, foi feita conforme evidenciavam características próximas aos eixos.

### 2.3.3 Terceiro ciclo: códigos finais

Após os dois ciclos anteriores, coloquei-me em oposição ao meu olhar inicial, questionando-me se teria enxergado ao menos o óbvio nos relatos, se a interpretação havia se aproximado da realidade, se teria sido capaz de compreender o que havia sido descrito em sua totalidade. Nesse momento da pesquisa, foi revista a pluralidade dos dados, a classificação das partes e a visão do todo. Afinal, “nossa percepção nunca é vazia. Por mais que tentemos, seria impossível abandonar velhos conceitos e hipóteses” (SANTANA, 2004, p. 420).

Após validação, o que percebi no momento de revisão da análise de dados como um todo foi que as experiências, relações sociais, contextos, práticas, encontros, acontecimentos vão sempre construir nossa trajetória pessoal e profissional, reconfigurando nosso sistema ideológico particular. “O olhar sobre os dados da pesquisa é constituído por impressões despertadas a partir do relato dos sujeitos” (SANTANA, 2004, p. 420). Diante disso, consegui pensar, de forma mais significativa, sobre o valor dos saberes da experiência e do encontro entre sistemas ideológicos particulares na formação continuada. Concluí a análise de dados com uma dupla sensação: novas imagens e inacabamento.

A diversidade de elementos dispostos nas cartas recolhidas possibilitou múltiplas formações de novas imagens. No primeiro “desenho” de caminho metodológico, pressupus certo resultado. Ao recolher os dados, foi desvelada uma série de possibilidades de análise, em um ir e vir, tentando me colocar no universo do outro, encontrá-lo, compreendê-lo, respeitá-lo e com esforço constante não reduzi-lo e não fazer generalizações. Assim, minhas inquietações internas iniciais ficaram ainda mais “robustas” e ao final, o quadro se desvelou em novas imagens a respeito do que esta pesquisa se propôs a responder. Percebi que:

Olhar para o sujeito que se revela é também se deparar com os nossos medos, com as nossas verdades e mentiras, tão bem guardadas, e, num espelho refletido, aprender, nessa relação de co-educação. Nessa condição de aprendiz, vamos aprendendo que, naqueles momentos de escuta, de convivência, aprendemos principalmente a olhar além de nós. O conhecimento é também produzido na experiência do conviver, do recontar, do recordar e tornar a passar pelo coração (SANTANA, 2004, p. 420).

Juntamente com novas imagens, o que permanece é a dupla sensação de inacabamento: tanto no sentido de não ter contemplado todos os dizeres dos sujeitos

em suas falas, provando assim a impossibilidade de se esgotar completamente os dados; tanto no sentido de me sentir inacabada como pessoa, como profissional, como pesquisadora. Vivenciei, durante a pesquisa, um processo de formação continuada que envolveu relações sociais, experiências, trocas e reflexões densas sobre meu sistema ideológico particular.

### **3 SISTEMA IDEOLÓGICO PARTICULAR: SABERES DOCENTES E TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS**

Este capítulo se reporta à literatura, a fim de definir e situar os aportes que subsidiam teoricamente a dissertação. Trata de definir conceitos, como o contexto sócio histórico da educação escolar, teoria como expressão da prática, ideologia, saberes docentes, saberes da experiência e tendências pedagógicas, afim de que o encontro entre esses componentes do caleidoscópio do sistema ideológico particular indique as relações possíveis.

Primordialmente, escolhi Santos (1992 e 2005), Martins (2010) e Retamero (2018), que partem do pressuposto de que a escola está condicionada ao sistema econômico vigente, servindo assim à sociedade em que está inserida. Assim, utilizando de sua análise sócio histórica da educação escolar, são estabelecidos os primeiros fundamentos que orientam a pesquisa.

Também trago como aporte teórico a teoria como expressão da prática. Martins (1991, 2008 e 2010) é eleita por sua forma de conceber a teoria para orientar a análise realizada diante dos dados coletados. Ao conceber o termo dessa forma, assumo que somos orientados pela lógica de que a construção e reconstrução do conhecimento não emerge de discussões apenas teóricas, mas do diálogo com as práticas escolares e suas contradições.

Na sequência, discorro de forma breve sobre ideologia (CHAUÍ, 2008), o conceito de ideologia adotado na pesquisa é sobre sistema ideológico particular, termo que Oder Santos (1992 e 2005) utiliza para expressar as relações sociais e seus conflitos. Também com base neste autor é desenvolvido o entendimento por encontro entre os sistemas ideológicos particulares. Santos (2005, p. 51), numa perspectiva sociológica, sustenta que “o homem existe não na unidade, mas na fragmentação de sua prática, na contradição entre os diferentes aspectos que a compõem”.

Quando falamos em formação docente, uma das facetas de nosso objeto de estudos, nos voltamos aos saberes docentes, bem como a articulação destes na prática, e no retorno o encontro com o sistema ideológico particular, portanto movimento reconstruído a cada giro do caleidoscópio de cada sujeito. Assim, optei por apresentar as tipologias de saberes docentes sistematizadas por Almeida e Biajone (2007); Freire (2014); Gauthier (1998); Martins (2010); Nóvoa (2009 e 2011); Perrenoud (2000); Pimenta (1999, 2008 e 2009) e Tardif (2014), que expressam a

elaboração entre saberes da formação, práticas e experiências constituídas na relação entre o sujeito, o espaço e tempo que por fim se encontram no sistema ideológico particular.

Com efeito, a ênfase será dada nos saberes da prática, pontuando como cada autor supracitado concebe este saber, o local em que se encontra a prática e a experiência docente, e qual sua relação com a formação docente. Assim, acreditando que o Sistema Ideológico Particular se expressa na prática do professor, fazemos o levantamento das tendências pedagógicas segundo Martins (2008), pois estas tendências se manifestam em sala de aula e nortearão a análise de dados, *a posteriori*, favorecendo compreender o encontro entre sistemas ideológicos particulares, prática e formação docente para apontar como se dá a expressão das tendências pedagógicas nos saberes docentes.

### 3.1 CONTEXTO SÓCIO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

A educação escolar nem sempre se processou da mesma maneira. “Sabemos [...] que o tipo de educação é variável com o tipo de sociedade” (SANTOS, 2005, p. 9). As transformações do trabalho na sociedade e as formas como as classes sociais se relacionam se materializam em procedimentos, técnicas, processos, tecnologias, e práticas escolares. Afinal, a escola, enquanto instituição social, “tem por finalidade servir à sociedade em que está inserida, empregando e reelaborando os conhecimentos socialmente produzidos” (RETAMERO, 2018, p. 63).

É bem verdade, que desde o sistema de produção artesanal, em que o artífice executa todas as tarefas necessárias à produção de determinado bem, até o sistema manufatureiro, em que “várias operações parciais são combinadas para complementar a produção de uma mesma mercadoria” (SANTOS, 2005, p. 13), houve muitas mudanças em termos de produção e, conseqüentemente, de educação. Martins (2010, p. 78) comenta como as práticas pedagógicas reproduzem o modelo social vigente:

[...] as sistematizações teóricas das abordagens distintas da relação conteúdo-forma, no contexto dos diferentes modelos de ensino, são produzidas socialmente a partir de determinadas circunstâncias históricas. Tais circunstâncias determinam o tipo de relações sociais que vão forjar as tecnologias utilizadas através da relação pedagógica. Assim, a realização de um determinado tipo de ensino, viabilizado por uma determinada abordagem

da relação conteúdo-forma, está intimamente vinculada às finalidades deste num contexto social mais amplo e expressa a relação social básica no interior do modo de produção capitalista.<sup>9</sup>

Com esse olhar, segui com a análise do contexto sócio histórico da educação escolar partindo do momento de transição da Idade Média para a Idade Moderna. Afinal, “[...] a escola, tal como a conhecemos hoje, teve sua origem a partir dessa data” (SANTOS 2015, p. 14). Nesse período controverso, a burguesia, classe em ascensão, “passa a atribuir à escola novos papéis” (SANTOS 2015, p. 15). Quando Comênio, em sua *Didática Magna*, propõe o princípio da universalidade – um método único de ensinar tudo a todos – “buscava acabar com a fragmentação e o particularismo próprio do modelo feudal<sup>10</sup>”. Na obra *Didática Magna*, é estabelecido o tratado que norteará o ensino da população: “a questão que se coloca é como ensinar a todos, num determinado espaço de tempo, os conteúdos fundamentais, para a consolidação dessa nova ordem” (MARTINS, 2010, p. 82). Essa nova ordem se referia a mais racionalidade, rompendo com o domínio cultural da Igreja católica.

Em seguida, na Revolução Industrial, um segundo marco histórico do capitalismo, a nova ordem foi plenamente estabelecida e ampliada. “A problemática que se coloca, então, é como ensinar a todos, não só em menor tempo e fadiga, mas, sobretudo, com menor tempo, menor custo e mais eficiência” (MARTINS, 2010, p. 82). As indústrias e empresas organizam-se hierarquicamente em cargos, dentre esses, o cargo de gestão. “São eles que vão determinar o processo de trabalho” (MARTINS, 2010, p. 82). Subjacente a este período, o movimento taylorista se inicia ao final do século XIX e é implantado e difundido no início do século XX. O marco importante dessa fase do capitalismo é a “abrupta separação entre o trabalho intelectual e o

---

<sup>9</sup> Ibid., O capitalismo é uma forma de relação social caracterizada por três aspectos básicos: a) o trabalhador não tem controle sobre sua formação (sentido amplo); b) o trabalhador não tem controle sobre o produto do seu trabalho; c) o trabalhador não tem controle sobre o processo do seu trabalho. Os trabalhadores são despossuídos de tudo. O controle desses três aspectos básicos está nas mãos das classes capitalistas (burgueses e gestores) O âmago do problema é o controle. Essa relação do controle viabiliza-se através da organização de toda a vida social; o processo de trabalho, o processo produtivo, as instituições em geral. A característica fundamental é ter uma organização do trabalho que afaste ou impossibilite os trabalhadores desse controle. Essa relação social básica vai gerar tecnologias que expressam essa lógica de controle. Por isso, a técnica não é neutra, ela é marcada por essa relação básica. É a partir desse arcabouço que se tem as relações pedagógicas. São relações sociais que materializam essa relação básica. Por exemplo: ser despossuído do processo: monta-se um sistema de ensino no qual os alunos não têm participação. Essa relação básica é uma relação social de dominação, de exploração, de controle de uma classe sobre a outra.

<sup>10</sup> Ibid., no modelo feudal, não havia uma sociedade comum, mas um conjunto de feudos particulares e fechados com leis, normas, costumes e língua próprios. As relações comerciais promovidas pelos burgueses transitavam entre os diferentes feudos despertam para a busca de unidade, ou seja, a criação de Estados Nacionais.

trabalho manual, entre quem pensa e quem executa, entre o departamento de planejamento e o chão de fábrica” (SANTOS, 2005, p. 19). O reflexo disso na educação é a definição de objetivos básicos para a educação: “a aquisição de hábitos, de disciplina e obediência aos ritmos de trabalho é o fundamental. À escola solicita-se, apenas, que ensine o saber ler, escrever e contar” (SANTOS, 2005, p. 20).

Com estes exemplos iniciais percebe-se como a escola se articula ao sistema econômico vigente, reproduzindo o modelo de produção e legitimando-o. Ao comentar sobre esse contexto, Retamero (2018, p. 65) faz a seguinte colocação:

Desde a Revolução Industrial o capitalismo tem sofrido alterações, sem, é claro, mudar a questão do controle. A partir da década de setenta do século passado, a sociedade estruturou-se sob uma nova forma de exploração das classes trabalhadoras. Anteriormente o sistema capitalista se expressava a exploração da força de trabalho, hoje, em exploração de mentes.

Tendo explanado todas estas transformações que afetaram as relações em todas as instituições sociais, avançamos para uma nova fase do capitalismo, em que se expressam novos conflitos sociais. Lembrando que para cada nova reestruturação, novos papéis são apontados para a educação e para a escola. Santos (2005, p. 22, 23 e 24) nos faz a seguinte descrição:

A grande concentração de trabalhadores reunidos em um mesmo local de trabalho [...] favoreceu a mobilização política entre eles conduzindo-os à posições ofensivas levando-os, pois, a empreender práticas de lutas verdadeiramente inovadoras. [...] demonstraram que a premissa taylorista segundo a qual eles só seriam capazes de compreender apenas uma operação de trabalho, era incorreta. [...] foram justamente os movimentos sociais, a capacidade de auto-organização demonstrada pelos trabalhadores que perturbaram, de um lado, o funcionamento do capitalismo no início dos anos setenta e, de outro, contribuíram decisivamente para a reestruturação desse mesmo capitalismo.

Ainda sobre isso, Santos (1992, p. 11) coloca que:

O movimento dos trabalhadores nos últimos anos, destruindo a aparente ordem imposta pelo regime pós 64, trouxe não só alterações profundas no nível das relações sociais de produção como também no nível do pensamento sobre as próprias práticas sociais. Nem o silêncio imposto aos trabalhadores nos anos mais difíceis da repressão foi capaz de evitar o surgimento de suas lutas a partir do próprio local de trabalho, forçando, de forma subterrânea, alterações que por imposição de uma organização cruel do processo de trabalho, viam-se impedidos de pensar passaram a propor uma nova forma de organizar a produção e a sociedade.

Diante desse movimento, que influenciou o modo de produção e por consequência abalou outras instituições sociais, como igreja, escola, família, partidos políticos, etc., voltando os olhos ao desenvolvimento sócio-histórico da educação escolar, que esta pesquisa se propõe a responder, verificou-se que a escola não ficou imune a mudanças tão profundas, pelo contrário, “hoje, educação e escola constituem a principal condição para a produção e reprodução da força do trabalho” (SANTOS, 2005, p. 28). A hegemonia empresarial – nova forma de realização do capitalismo – “detém hoje os mecanismos de controle do econômico, do social, do educacional, do cultural e das pessoas” (SANTOS, 2005, p. 27).

A questão de produtividade, cerne do capitalismo, é novamente colocada em voga, mas desta vez para que as empresas consigam continuar existindo, precisam de mão de obra qualificada com conhecimento, sim, o conhecimento se tornou uma mercadoria de valor econômico e estratégico. É necessário que os trabalhadores sejam qualificados e assim, vê-se na educação uma “grande expansão de vagas dos cursos superiores e dos cursos de pós-graduação, sejam eles de especialização, mestrado ou doutorado” (SANTOS, 2005, p. 30). Assim, temos um novo quadro em que se exige um novo trabalhador. Santos (2005, p. 34-36) aponta quatro características do trabalhador do capitalismo contemporâneo:

- Formação geral que sirva de base para as atividades específicas.
- Flexibilidade mental.
- Novas forças psíquicas.
- Novos tipos de virtudes e disposições.

Logo, a escola não está isenta e sofrerá influências deste quadro condicionante. Em seu processo de desenvolvimento sócio histórico, é obrigada a se reinventar assumindo novos papéis e se adequando ao capitalismo contemporâneo. Santos (2005, p. 39) afirma que:

O aprendizado dessas novas exigências demanda maior tempo, maior convívio social. Além de saber ler, escrever e contar, a qualificação básica passa a demandar, ainda, muito provavelmente, capacidade de expressar-se, assimilar novas tecnologias, dominar ferramentas do mundo informatizado, trabalhar em equipe.

Assim, a escola se adequa ao sistema de produção vigente, mas não se trata de um processo linear. A escola, para contribuir com os trabalhadores, passa por uma gestão democrática e professores que reconstruam suas práticas didático-pedagógicas. Na verdade, há necessidade de se reavaliar todo o sistema:

padronização de conteúdos mínimos, avaliações externas, etc. Continuarei essa discussão nos itens a seguir. Ao tratar de conceituar a teoria como expressão da prática, retomarei as propostas progressistas de educação e ensino, passando pelos movimentos sociais aqui mencionados, que se ocasionaram no capitalismo contemporâneo.

### 3.2 TEORIA COMO EXPRESSÃO DA PRÁTICA

A literatura tem destacado que grande parte da trajetória da educação no Brasil foi traçada e pensada pela elite. No entanto, ao final da década de 70 do século XX, a educação brasileira recebeu fortes influências dos movimentos sociais. Grupos até então “invisíveis” levantaram suas bandeiras, suas cores, colocaram em voga seus instrumentos identitários para se afirmar diante de uma sociedade capitalista. Arroyo (2014, p.26) descreve um perfil diverso:

[...] trabalhadores, camponeses, mulheres, negros, povos indígenas, jovens, sem teto, sem creche... Sujeitos coletivos históricos se mexendo, incomodando, resistindo. Em movimento. Articulados em lutas comuns ou tão próximas por reforma agrária, urbana, educativa. Por trabalho, salários, carreira. Por outro projeto de campo, de sociedade.

Esse movimento de resistência e afirmação foi tão forte que novas propostas na escola numa perspectiva social, política e pedagógica dos anos 80, carregaram essas marcas. Nesse novo momento, entende-se professor e estudante como sujeitos no processo de educação, em contradição ao modelo tradicional<sup>11</sup>. A partir de então, a preocupação em formar sujeitos críticos e reflexivos se torna o objetivo maior da educação. Esse movimento ficou conhecido como Progressista. A análise crítica das realidades sociais serviu de ponto de partida e para compreender finalidades sociopolíticas da educação.

---

<sup>11</sup> Segundo Romanowski (2017, p. 51), o enfoque tradicional na prática docente tem por objetivo a transmissão do conhecimento pelo professor, o qual deve ser assimilado pelos alunos. Esse enfoque toma por base, na seleção dos conteúdos, o ensino enciclopédico, sendo estes, geralmente, desvinculados do cotidiano dos alunos. A aula expositiva é o procedimento mais utilizado. Assim, o ensino enciclopédico, com base no método dedutivo e a memorização dos conteúdos, é reforçado pela exposição dos conteúdos pelo professor, que deve saber o conteúdo. A avaliação é rigorosa e centrada na reprodução dos conteúdos sempre privilegiando a reprodução de informações, com perguntas do tipo “disserte sobre” ou “o que é”. A relação entre professor e seus alunos é verticalizada e autoritária, uma sala com poucas perguntas, de preferência alunos em silêncio, calados, ouvindo o professor.

O debate das pedagogias progressistas gira em torno da preocupação com a classe trabalhadora, buscando a garantia da cidadania, conscientização, autonomia, emancipação e reconhecimento. São sujeitos que “se afirmam, trazendo experiências sociais, políticas de resistência, de construção de outra cidade, outro campo, outros saberes e identidades” (ARROYO, 2014, p.25). Esses grupos, segregados historicamente têm na educação um instrumento de luta.

Castoriadis (1982 *apud* MARTINS, 2010) aponta que dentro de uma corrente progressista, encontram-se duas vertentes: materialismo histórico ou marxismo ortodoxo e luta de classes ou marxismo heterodoxo. Ambas as concepções, coexistentes nas teses de Karl Marx, consideram a ação pedagógica profundamente política, aspiram à transformação da sociedade capitalista e constituir um novo modelo de produção. Entretanto, dentro do próprio grupo progressista, há pensamentos contraditórios: enquanto para o primeiro grupo a teoria serve para guiar a prática, para o segundo grupo, a teoria é a expressão da prática.

Explicando a primeira das concepções acima citadas, para os representantes da vertente marxista ortodoxa, a classe trabalhadora tem a missão histórica de fazer revolução para que haja transformação social. Essa concepção foi e é muito difundida, juntamente com as produções de um dos seus representantes: Dermeval Saviani. Nessa corrente é fato que para que haja transformação, os sujeitos precisam preparar-se teoricamente e apreender conteúdos críticos. Saviani (1993, p. 66) afirma que: “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”.

Nesse sentido, a população, devidamente educada com domínio cultural e orientada por uma teoria revolucionária, ganha condições e reconhecimento social para de fazer valer seus interesses e conseqüentemente se fortalece politicamente. Nessa concepção, “os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma em um arremedo, ela se transforma em uma farsa”. Explicando, essas ideias, Martins (2010, p. 87), coloca que para esse grupo “o elemento central é a concepção de que a aprendizagem se faz fundamentalmente a partir do domínio da teoria. Por isso, o conteúdo ocupa um lugar importante”. Percebe-se então a teoria como guia da ação, assumindo a posição hierárquica superior que a teoria possui, em detrimento da prática.

A oposição da vertente anterior é o marxismo heterodoxo. O que as diferencia é a concepção de revolução e, em decorrência, se tem diferentes concepções de teoria. E a partir desta diferenciação, Martins (2009, p. 47) define que “nesse paradigma, a prática não é dirigida pela teoria, mas a teoria vai expressar a ação prática dos sujeitos”. Santos (1992, p. 124) afirma que “a compreensão da realidade social decorre não da assimilação resultante da transmissão de ‘bons conteúdos’, mas sim da prática sobre essa realidade social”. Complementa reposicionando o conhecimento: “É este o papel do conhecimento; ele é um meio, não se constitui em objetivo em si mesmo”.

Nesse entendimento, a classe operária é mais autônoma a ponto de alterar as relações sociais estabelecidas pelo sistema capitalista. Usando as palavras de Arroyo (2014, p. 18):

A teoria pedagógica se revitaliza sempre que se reencontra com os sujeitos da própria ação educativa. [...] Para a revitalização da teoria pedagógica esse é o caminho mais fecundo, refletir sobre a condição humana, suas dimensões e virtualidades formadoras e deformadoras, humanizadoras ou desumanizadoras presentes nos processos sociais, e sobretudo, nos movimentos de humanização e libertação dos oprimidos.

Ao se alterar as relações sociais, assume-se, em consonância com Martins (1991, p. 90), que “a escola educa mais pela forma como organiza o processo de ensino do que pelos conteúdos ideológicos que veicula através desse processo” (MARTINS, 1991, p. 90). Sendo assim, altera-se não apenas os conteúdos, mas a forma de ensiná-los, se não for assim, segundo Freire (2014, p 48) “me emaranho na rede de contradições em que meu testemunho, inautêntico, perde a eficácia. Me torno tão falso quanto quem pretende estimular o clima democrático na escola por meio e caminhos autoritários.”

Os autores Freire, Martins e Santos traçam suas colocações dentro de uma lógica progressista de educação, em uma vertente marxista heterodoxa. Para esses autores, os conflitos sociais podem gerar processos pedagógicos. Esta pesquisa será orientada por este eixo epistemológico.

Se a escola educa mais pela forma de organização do processo do que propriamente pelos conteúdos críticos, precisamos repensar o perfil desejado em sala de aula. Nesse sentido, Santos (2015, p. 39) indica uma mudança nas relações sociais no interior da escola, prevê “maior tempo, maior convívio social [...] capacidade para

expressar-se, assimilar novas tecnologias, dominar ferramentas do mundo informatizado, trabalhar em equipe”.

Ao privilegiar a forma e a prática, o clima da sala de aula revelará relações horizontais ao invés de verticais, colaborativas ao invés de concorrentes, coletivas ao invés de individualistas, humanizadas ao invés de desumanizadas, emancipação ao invés de subordinação passiva e é claro, muito movimento, ao invés de uma realidade estática. Encontraremos vida, encontro de vidas, de histórias, saberes e experiências. Sistemas ideológicos particulares se conversando e se modificando, professores e alunos como parceiros no processo de ensino e aprendizagem.

### 3.3 IDEOLOGIA E SISTEMA IDEOLÓGICO PARTICULAR

Ao longo de todo o texto desta pesquisa, encontraremos o termo “ideologia” e seus derivados. Uma vez que esse termo dá margem para múltiplas conceptualizações, até mesmo pejorativas, é importante, anunciar o conceito de ideologia em que esta pesquisa está amparada. Na concepção marxista, ideologia é “o sistema ordenado de ideias ou representações e das normas e regras como algo separado e independente das condições materiais – visto que seus produtores – os teóricos, os ideológicos, os intelectuais – não estão diretamente vinculados à produção material das condições de existência” (CHAUÍ, 2009, p. 63)<sup>12</sup>.

Antes de entrar na escola, professor e aluno já passaram por várias vivências em diferentes dimensões de um sistema, instituições sociais como a família, igreja, clubes, conjunto habitacional, etc. Cada uma dessas organizações se estabelece de maneira bem específica, possuindo um conjunto de regras (declaradas ou não) e o sujeito determina seu comportamento em cada espaço respondendo a essas regras. Santos (2005, p. 51) comenta que “assim, o homem existe não na unidade, mas na fragmentação de sua prática, na contradição entre os diferentes aspectos que a compõem”. Portanto, para dar conta dessa fragmentação, Santos (2015) explica que o homem tem a capacidade de criar mentalmente um sistema que faz com que todos esses aspectos práticos sejam ordenados de forma coerente: o denominado sistema

---

<sup>12</sup> “Ou seja: as ideias podem aparecer como produzidas somente pelo pensamento, porque os seus pensadores estão distanciados da produção material. [...] As ideias não aparecem como produtos do pensamento de homens determinados – aqueles que estão fora da produção material direta -, mas como entidades autônomas descobertas por tais homens” (CHAUÍ, 2009, p. 63).

ideológico particular. Olhando por essa perspectiva, uma mesma palavra ou imagem podem ser interpretadas de diversas formas e em vários ângulos. Cada sujeito cria uma forma específica de ordenar os mais diversos elementos de suas experiências, vivências e processos socioculturais.

Ao elaborar o planejamento de aula, o professor expressa seu próprio sistema ideológico no modo como ordena os conteúdos, define objetivos, seleciona procedimentos e atividades para aprendizagem, estabelece o tempo. Ao realizar a aula, formula sua oratória, apresentação e exemplos dados em sala de aula, perguntas e questionamentos, reações diante das formulações de seus alunos, enfim, expressa no processo suas experiências. Martins, Romanowski e Wachowicz (2005, p. 2) comentam que:

O trabalho do professor, sua prática profissional, configura-se como prática educativa intencional exercida nas instituições de ensino públicas, privadas ou organizações sociais, situadas em espaço e tempo, com finalidades decorrentes das relações sociais. Portanto, saberes docentes gerados e desenvolvidos na prática são configurados sócio, histórica e politicamente. Assim sendo, a profissão do professor caracteriza-se como uma prática social contextualizada, conflituosa, ideológica, complexa, organizada para além do desempenho técnico.

Nesse momento acontece um encontro entre sistemas ideológicos particulares, pois, de acordo com Santos (2005, p. 52) “[...] cada aluno, com seus sistemas ideológicos particulares, ao tomar contato com o discurso emitido pelo professor, selecionará, valorizará e atribuirá significados distintos a cada um dos elementos desse discurso”.

Nem sempre o resultado da aula é o esperado pelo professor, e mesmo pelo aluno, mas nesse momento ocorre o processo de incorporação, elementos ganham novos significados e o sistema ideológico de cada um se expande resultando em mudanças na forma de aprender e de ensinar. Esse conjunto de fazeres, pensamentos, reflexões e compreensões pode se constituir em contribuições para a formação continuada e para o desenvolvimento profissional do professor.

Ao se estabelecer vínculos, diálogos, encontros de diferentes pontos de vista com a participação de todos envolvidos no processo, a troca de experiências estabelece a aprendizagem em que todos têm a oportunidade de participar, ter sua opinião valorizada, experiências de vida reconhecidas, etc. Antes de entrar no mundo dos alunos, é preciso continuar argumentando para os professores.

Nesse processo emerge a necessidade de levar em consideração as vivências dos alunos para se alterar o processo de ensino. Para Martins (2010, p. 78) “a necessidade de articular os conteúdos escolares com a realidade e os interesses práticos dos alunos e a busca de realizar um ensino comprometido com as classes trabalhadoras têm sido o centro das preocupações”. Para atingir essa troca é necessário abrir mão da relação vertical e partir para uma relação horizontal.

É nesse sentido que afirma Freire (2014), ensinar não é transferir conhecimentos, 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 de 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.

Voltando os olhos para o papel de transformação social que a profissão do professor carrega, seu compromisso com processos constitutivos da cidadania e direitos dos alunos, antes de apresentar conteúdos críticos aos alunos em um processo de transmissão-assimilação, caindo por vezes em um discurso sem nenhuma prática, é necessário que esses processos sejam vivenciados na prática da sala de aula.

Não bastam boas intenções, é necessária uma prática dialógica a partir do encontro entre sistemas ideológicos particulares para que se ampliem os diferentes sistemas que envolvem professor e alunos. Só assim se dá a compreensão, transforma-se a atividade docente, saindo meramente do discurso, da reflexão sobre a teoria para a reflexão sobre a prática. Essa prática constante gera contribuições para a formação docente que leva em consideração os saberes da docência. Os saberes dos professores se constituem de diferentes formas, como será examinado no item seguinte.

### 3.4 TIPOLOGIA DOS SABERES DOCENTES

Cada profissão possui uma série de saberes específicos que as definem e moldam sua identidade. Dada a profissão docente e seu caráter social, a multiplicidade de sua atuação e contextos escolares diversos, é indiscutível que o saber profissional docente não será constituído por um saber específico, mas por vários saberes coexistentes em sala de aula, que são expressos em cada ação,

decisão, percepção, avaliação e outras atividades próprias do contexto escolar. Pela própria natureza da profissão, não há como estabelecer uma lista de saberes consensual, imutável e mesmo completa.

Assim, os saberes fazem parte do dia a dia da profissão docente. Alguns saberes são adquiridos na formação inicial (graduação), outros são obtidos mediante formação continuada, que se dá no exercício da profissão. Pimenta (1999, p. 18) comenta que “professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas”. Nesse sentido, a profissão docente trata-se de uma relação social em que seres humanos estão constantemente aprendendo com outros seres humanos. Sendo assim, essas relações educativas sociais não podem ser reduzidas a meras regras e procedimentos.

As discussões sobre os saberes docentes têm sido frequentes na literatura nacional e internacional, principalmente nas últimas décadas. A importante e abundante produção de pesquisas focalizando a temática “saberes”, “conhecimentos”, “competências” ou mesmo “disposições” do professor serve de base para produzir trabalhos que descrevem as diversidades teóricas e metodológicas das pesquisas sobre essa temática, ao mesmo tempo em que, oportuniza estabelecimento de agrupamentos, classificações e tipologias, ao se estabelecerem critérios específicos (BORGES, 2001). Nesta pesquisa, o exame dos saberes é necessário por se considerar que há possibilidade de encontro entre os saberes docentes e o sistema ideológico particular.

#### 3.4.1 Lee Shulman e sua análise crítica do contexto escolar

Em meados da década de 1980, a questão dos saberes docentes começou a ser considerada relevante na literatura. A forma com que Shulman sistematizou os saberes docentes, partindo das pesquisas sobre eles e analisando-as criticamente, tem servido de referência para os estudos sobre as tipologias dos saberes e para as reformas educacionais americanas e estrangeiras. Shulman especifica três tipos de conhecimentos docentes: conhecimento do conteúdo da matéria ensinada; conhecimento pedagógico da matéria e conhecimento curricular.

Para o autor, o “conhecimento do conteúdo da matéria ensinada”, diz respeito ao entendimento que o professor possui de sua disciplina, bem como se deu a construção histórica e filosófica dessa disciplina a fim de que se compreenda fatos,

conceitos, processos e procedimentos de uma área específica de conhecimento. Sobre esse saber, Almeida e Biajone (2007, p. 288), que também realizaram um levantamento sobre as tipologias dos saberes docentes, afirmam que Shulman

[...] explica que o professor tem responsabilidades especiais em relação ao conhecimento do conteúdo, servindo como fonte primária do entendimento do aluno com a relação à disciplina. Isso significa que o modo pelo qual esse entendimento é comunicado leva ao aluno o que é essencial sobre um assunto e o que é periférico.

Esse saber prevê que ao adentrar em uma sala de aula e se deparar com uma multiplicidade de alunos, será capaz de buscar alternativas flexíveis para adaptar a explicação do conteúdo, de forma a atender a todos os alunos. Essa adaptação só será possível mediante o domínio da matéria ensinada.

Em segundo lugar, Shulman elege o “conhecimento pedagógico da matéria” como um saber docente. Esse saber consiste em um conjunto de formas de tornar o conhecimento compreensível aos alunos. Pode incluir exemplos, demonstrações, ilustrações, experiências, explanações diferenciadas. Supõe que o professor entenda o que torna o aprendizado do aluno mais fácil ou mais complexo em determinado tópico de estudo. Almeida e Biajone (2007, p. 288), ao comentarem este saber docente, afirmam que para Shulman,

a chave para distinguir a base do conhecimento do ensino repousa na interseção de conteúdos e pedagogia, na capacidade que um professor tem de transformar o conhecimento do conteúdo que ele possui em formas que sejam pedagogicamente eficazes e possíveis de adaptação às variações de habilidade e contexto apresentados pelos alunos.

Esse saber revela a necessidade de o professor estabelecer a comunicação entre ensino e aprendizagem e utilizar metodologias diferenciadas em suas práticas diárias.

Destarte, o “conhecimento curricular” é um saber relacionado à capacidade docente de estabelecer relações entre os elementos e conteúdo do currículo de determinado sistema de ensino. Segundo Shulman, o professor precisa se apropriar desse saber para indicar tópicos ou mesmo assuntos a serem discutidos na perspectiva das demais disciplinas.

### 3.4.2 Perrenoud e as Competências

Perrenoud entende o conceito de competências como “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (2000, p. 15). Orientado por essa lógica, sistematizou os saberes docentes, dividindo-os em dez grandes famílias de competências globais, que foram subdivididas em competências mais específicas.

A primeira competência é a de “organizar e dirigir situações de aprendizagem”. Essa competência diz respeito ao conhecimento que o professor possui de determinada disciplina, conteúdos a serem ensinados e sua capacidade de traduzir em objetivos de aprendizagem. Está relacionada também à capacidade do professor de trabalhar a partir das representações dos alunos, erros e obstáculos à aprendizagem, além de ser capaz de construir sequências didáticas e envolver alunos em atividades de pesquisa e em projetos de conhecimento (PERRENOUD, p.26).

Em seguida, menciona a “competência de administrar a progressão das aprendizagens”, que envolve capacidade de visão longitudinal dos objetivos de aprendizagem, estabelecer laços entre teorias e atividades de aprendizagem, avaliando os alunos de acordo com uma abordagem formativa, fazendo balanços periódicos de competências a fim de tomar decisões de progressão (PERRENOUD, p.42).

Posteriormente, indica a terceira competência, que é “conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação”. Tem a ver com a administração de uma turma heterogênea, possibilitando cooperação entre os alunos, de forma a atender alunos portadores de dificuldades (PERRENOUD, p.57).

A quarta competência apresentada é a de “envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho”. Essa competência é a capacidade de desenvolver na criança capacidades de autoavaliação, fornecer a definição de um projeto pessoal do aluno e oferecer atividades opcionais, que o aluno tenha autonomia de escolher, de acordo com sua relação com o saber (PERRENOUD, p. 69).

Depois, aponta a capacidade de “trabalhar em equipe” como mais uma competência a ser desenvolvida pelo profissional docente. Tal capacidade envolve colaboração entre os professores da mesma turma, projetos coletivos, diálogo frequente para que haja coerência entre as ações do grupo (PERRENOUD, p.80).

Seguidamente, “participar da administração da escola” é indicado como capacidade de participar efetivamente da elaboração do projeto da escola, administração de recursos, coordenação de parcerias feitas com a comunidade escolar, e incentivar a participação dos alunos nesse mesmo processo (PERRENOUD, p.95). Já a sétima competência diz respeito à relação com os pais e ao papel docente de “informar e envolve-los” em reuniões, debates e construção dos saberes (PERRENOUD, p.114). Logo após, para Perrenoud, o docente precisa “utilizar novas tecnologias”, explorando todos os recursos tecnológicos em favor dos objetivos de ensino (PERRENOUD, p.126).

A nona competência, faz menção aos esforços diários de “enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão”, prezando pela disciplina, combatendo qualquer forma de violência, preconceito e discriminação, desenvolvendo o senso de responsabilidade, solidariedade e o sentimento de justiça (PERRENOUD, p.143).

Por fim, a última competência é expressa com a seguinte sentença: “administrar a sua própria formação contínua”. Essa competência se confirma quando o profissional docente é capaz de saber explicar a própria prática, fazer balanço de sua formação, negociar a formação com seu grupo de colegas ou escola, envolver-se em tarefas do sistema educativo e participar da formação de colegas (PERRENOUD, p.158).

Para o autor, essa forma de sistematizar as competências teve um objetivo específico: “orientar a formação contínua para torná-la coerente com as renovações em andamento no sistema educativo” (PERRENOUD, p.12).

### 3.4.3 Maurice Tardif e as articulações entre diversos saberes

Para Tardif, uma série de saberes são provenientes de diversas fontes: saber da formação profissional, saber disciplinar, saber curricular e saber experiencial. A articulação desses saberes constitui o saber docente, pois não se pode restringir a aspectos intelectuais as relações dos professores com os saberes docentes. O autor ressalta que estes saberes não agem de forma equilibrada ou mesmo de forma hierarquizada, pois são utilizados pelos professores conforme a aplicabilidade do momento.

Quanto ao “saber da formação profissional” (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), trata-se de um “conjunto de saberes transmitidos pelas

instituições de formação de professores” (TARDIF, 2014, p. 36). Esses saberes são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Esse saber pode se apresentar em forma de doutrinas e concepções que conduzem os processos dentro de determinado sistema de ensino.

Destaca Tardif, que os “saberes disciplinares” também são integrados à formação inicial e continuada, eles “correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes que se dispõem a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos (2014, p. 38). O autor também destaca que estes saberes são administrados pela comunidade científica e as instituições educacionais possibilitam o acesso.

No que concerne ao “saber curricular”, “corresponde aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2014, p. 38). Esses saberes se apresentam de forma concreta nas propostas pedagógicas e curriculares das escolas.

Finalmente, o “saber experiencial”, apontado por Tardif, reconhece o valor das experiências individuais e coletivas, das ações do cotidiano, traduz habilidades de saber-fazer e saber-ser. A esse saber o autor dá importância, visto que frente aos demais anteriormente citados, é o único que os professores detêm controle quanto a sua produção e legitimação. Diferentemente dos demais, que partem de controle externo.

Diante dos quatro saberes apontados por Tardif, é importante compreender que o modo de integração dos saberes à prática docente se dá por processos de socialização. Pelo fato dos saberes serem provenientes de diversas instâncias, ao longo das relações que foram estabelecidas na vida do profissional, só podem ser compreendidos levando em consideração a totalidade desses aspectos.

#### 3.4.4 Antônio Nóvoa e as disposições que caracterizam a profissão docente

Nóvoa enumera cinco disposições que no seu ponto de vista caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas. O autor prefere utilizar o termo “disposições” e olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores. Disposição ao conhecimento,

à cultura profissional, ao tato pedagógico, ao trabalho em equipe e ao compromisso social são as categorias apontadas por ele.

É preciso “disposição ao conhecimento”, no sentido de conhecer bem aquilo que se ensina, conduzindo os alunos a pensarem. Conforme Nóvoa (2011), é fundamental que o professor detenha o conhecimento, pois ninguém ensina no vazio e é por meio do conhecimento e do objeto de estudo que se ensina.

A respeito da *disposição à cultura profissional*, faz parte compreender os sentidos da instituição escolar, dialogar com colegas experientes para aprender mais sobre a profissão, registrar suas próprias práticas para posteriormente revê-las em forma de reflexão. Tornar rotina essas práticas mencionadas, farão avançar a profissão.

A “disposição ao tato pedagógico” trata-se de um cruzamento das dimensões profissionais e dimensões pessoais, que têm que ver as relações com o outro, comunicação, serenidade e respeito para se conduzir alguém ao conhecimento, conquistando e facilitando o ato de educar.

No tocante à “disposição ao trabalho em equipe”, reforça a ideia de dimensões coletivas e colaborativas, intervenções conjuntas em projetos educativos, o trabalho docente se organiza cada vez mais em torno de comunidades de prática, no interior da escola, e também, no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais.

E, finalmente, a “disposição ao compromisso social”, remete a questões de princípios, valores, inclusão social e diversidade cultural. Nessa disposição, o professor fará com que seu aluno ultrapasse as fronteiras traçadas pelo nascimento, família ou mesmo a sociedade.

#### 3.4.5 Selma Garrido Pimenta e a tríade de saberes

Para sistematizar sua tipologia, a discussão de Pimenta segue em torno da identidade profissional e como esta se constrói historicamente e através de significados próprios. Assim, apresenta uma tríade de saberes: experiência, conhecimento e saberes pedagógicos.

Os “saberes da experiência” são produzidos no cotidiano, em um processo permanente de reflexão sobre a prática. Pimenta (2008, p. 26) acrescenta que “os

saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados”.

O “conhecimento”, por sua vez, está relacionado à ciência e sua relação com a produção material, produção existencial e sociedade informática. Segundo a autora, o conhecimento escolar deve chegar ao mais elevado nível, uma vez que “o conhecimento que diz respeito à escola é *episteme*, é ciência, o conhecimento metódico, o conhecimento sistematizado”. Pimenta (1999, p. 23) salienta a necessidade de se chegar a um nível compreensivo do conhecimento como o maior objetivo da instituição escolar:

(...) a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica em analisá-los, confrontá-los contextualizá-los... reafirma a necessidade de chegar. Não há como abrir mão deste saber, porém ele não é o único para a profissão docente.

O último elemento da tríade de Pimenta são os “saberes pedagógicos”, saberes relativos ao processo de ensino. Os saberes sobre educação e sobre a pedagogia se encontram com a prática e à medida que esses são reelaborados nesse encontro, constituem-se saberes pedagógicos de fato. Nessa concepção, a prática docente se dá mediante a articulação desses três saberes, concomitantemente. Serão ainda mais efetivos se mobilizados pelas problemáticas diárias que perpassam o contexto escolar.

#### 3.4.6 Clermont Gauthier: um ofício feito de saberes

Em primeiro lugar, Gauthier rompe com a lista de “pré-requisitos” para o ensinar bem estabelecidas pelo senso comum: para ensinar basta conhecer o conteúdo, ter talento, bom senso, seguir a intuição, ter experiência e cultura. Sua sistematização de saberes considera a docência um ofício feito de saberes. Sua tipologia envolve saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes da ciência da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais e saberes da ação pedagógica.

Para Gauthier o “saber disciplinar” “se refere aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, ao conhecimento por eles produzido a respeito do mundo” (GAUTHIER, 1998, p. 29). Nessa perspectiva,

apesar de o professor não produzir o saber disciplinar, precisa ter domínio do mesmo, uma vez que não se pode ensinar aquilo que não se domina.

Quanto ao “saber curricular”, o professor precisa conhecer os programas construídos por agentes externos, geralmente especialistas ou funcionários do Estado. Esses programas se revelam em livros didáticos, propostas pedagógicas do sistema de ensino, etc. O conhecimento servirá de guia para planejar e avaliar (GAUTHIER, 1998, p. 31).

O *saber da ciência da educação* trata de noções conceituais, históricas e de processos relacionados à ciência da educação, faz com que o professor possua “um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros de outras profissões” (GAUTHIER, 1998, p.31).

O *saber da tradição pedagógica* trata-se da concepção prévia de magistério que o professor possui e que foi construída mesmo antes de entrar em um curso de licenciatura. Essa construção ocorre no processo de escolarização da educação, enquanto aluno. Gauthier comenta que “muito mais forte do que se poderia imaginar primeira vista, essa representação da profissão serve de molde para guiar o comportamento dos professores” (GAUTHIER, 1998, p. 32).

Apesar de Gauthier assumir o “saber experiencial” como um dos saberes que constitui o ofício de professor, reconhece sua limitação no sentido em que não pode ser verificado por meio de métodos científicos. “Aprender através de suas próprias experiências significa viver um momento particular, momento esse diferente de tudo o que se encontra habitualmente, sendo registrado como tal em nosso repertório de saberes” (GAUTHIER, 1998, p. 32-33). Para exemplificar esse saber, o autor utiliza o termo “jurisprudência privada”, que trata de julgamentos, estratégias, maneiras de fazer, que são diariamente testadas em sala secretamente e repetidas conscientemente ou mesmo inconscientemente o que “deu certo”.

Por fim, o *saber da ação pedagógica* é aquele saber experiencial que “deu certo” e então se torna público. “Os julgamentos dos professores e os motivos que lhe servem de apoio podem ser comparados, avaliados, pesados, a fim de estabelecer regras de ação que serão conhecidas e aprendidas por outros professores (GAUTHIER, 1998, p. 33). Os saberes da ação pedagógica são legitimados pelas pesquisas. Esse saber possui dimensão epistemológica, pelos tipos de saberes envolvidos, à qual se integra a dimensão política, pois, segundo o autor, a

sistematização de pesquisas trata profissionalização e êxito social ao professor, portanto, um saber científico e da ciência da educação.

### 3.5 DISCUSSÃO SOBRE SABERES DA EXPERIÊNCIA

Na subseção anterior, revisei alguns dos autores que reconhecem e sistematizam os saberes próprios da docência. Faz parte de o senso comum afirmar, de forma descuidada, que “se aprende ensinar na prática”; “Foi através da experiência, em meio a acertos e erros que aprendi a ensinar”. Quando caracterizamos essas expressões como “descuidadas”, nos referimos à banalização da profissão, no sentido de considerar apenas os saberes da experiência, da prática, sem proporcionar a devida importância aos vários saberes que são mobilizados em sala de aula. Entendo a docência, como já afirmado anteriormente, como a profissão docente e seu caráter social, a multiplicidade de sua atuação e contextos escolares diversos, é indiscutível que o saber profissional docente não será constituído por um saber específico, mas por vários saberes coexistentes, por isso a necessidade de discorrer sobre esses saberes.

Os saberes da experiência são provenientes de várias lógicas de ação, contextos, vivências, trajetórias pessoais e coletivas. Esses aspectos são refletidos na literatura, sob a ótica de diversos autores, e mesmo nossa própria trajetória profissional e a expressão no cotidiano das escolas indica essa multiplicidade do compósito da experiência. Para tanto, ao explanar a questão dos saberes da experiência, são considerados aspectos concernentes à experiência vivida pelo professor, enquanto estudante, pois esta influência na forma de conceber a sala de aula; Em seguida, sua formação inicial, estágios e troca com colegas estudantes; Sua iniciação na carreira de forma efetiva, primeiros embates e situações vividas; Por fim, sua experiência de certa forma acumulada pelos anos em sala de aula e como o professor utiliza essas experiências para moldar sua formação continuada.

Toda a questão da cultura escolar, como os espaços são organizados, rotinas, sistemáticas de avaliação, as relações entre professor e aluno e entre os alunos, enfim tudo o que foi participado, sentido, vivido. O professor consegue lembrar de quando ele, na posição de estudante, ao responder questionários de história, escrever um ditado, copiar em seu caderno e demais atividades rotineiras, se relacionava com

aquela “figura”. Os modelos, práticas, modos, conteúdos, relações são registrados e completam a imagem que se tem desta profissão.

Nesse sentido, apesar de Gauthier utilizar o termo “saber da tradição pedagógica”, conversa com o ponto de partida desta discussão. Para o autor, esse saber funciona como um pré-requisito, pelo qual todos os profissionais docentes passaram e que será adaptado, modificado ao longo da experiência.

Pimenta (2008, p. 20) reforça essa premissa, afirmando que “quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm outros saberes sobre o que é ser professor.” Essa experiência de enxergar na visão de aluno, inclusive fornece subsídios sobre “quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para a sua formação humana”.

Nesse mesmo sentido, ao falar sobre as fontes dos saberes, Tardif confere à experiência fora do exercício da profissão docente um dos elementos para a construção do mesmo. Para ele, “vários deles (saberes) são de certo modo ‘exteriores’ ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita, ou situados fora do trabalho cotidiano” (2014, p. 64). Assim, descreve os saberes docentes, inclusive os experienciais, como provenientes também da família, escola de origem e cultura pessoal.

O próprio Freire, assumindo a influência que seu professor teve sobre sua prática docente, registra uma de suas memórias através do seguinte relato:

O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com o seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer uma palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto me trazia confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim, mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto errado sendo não confiar. A prova da importância daquele gesto é que falo agora como se tivesse sido testemunhado hoje. E faz, na verdade, muito tempo que ele ocorreu...

No geral, passa despercebido, pouco pensado ou mesmo pouco sistematizado os pormenores do cotidiano, mas a forma em que se constrói a prática docente, sua construção social e histórica a partir de experiências vivenciadas, acarreta um peso significativo ao “fazer-se professor” e constituir, o professor, seu sistema ideológico particular.

Em seguida, no curso de formação inicial, a experiência docente se expande nos programas de estágios, convívio com os colegas e professores universitários. Assim, um desafio próprio dos cursos de licenciatura, segundo Pimenta (2009, p. 20) “é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de ser ‘ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor’”.

Já atuante na escola, ao olhar para o colega, torna-se o eco do outro, são memórias coletivas que vão se constituindo nos espaços escolares. Nóvoa (2009) trabalha o conceito de partilha, troca sistematizada de experiências e vivências. Utiliza o termo “comunidades de prática<sup>13</sup>”, isto é, um espaço organizado de tal forma que permita que os professores discutam suas ideias sobre ensino e aprendizagem.

Para Tardif, principalmente, nesse momento de “chegada” do professor ao espaço escolar, os saberes experienciais dos professores veteranos são transmitidos aos professores novatos, influenciando as novas experiências destes. Tardif descreve esta troca da seguinte forma:

O relacionamento dos jovens professores com os professores experientes, os colegas com os quais trabalhamos diariamente, ou no contexto de projetos pedagógicos de duração mais longa, o treinamento e formação de estagiários e de professores iniciantes, todas essas são situações que permitem objetivar os saberes da experiência. (2014, p. 52).

Nesse sentido, o profissional mais experiente, em termos de anos de experiência, assume papel de formador. E o professor iniciante, mergulhado em sua prática, diante de desafios complexos, sente necessidade de provar a si mesmo, aos seus alunos, seus pares e à administração escolar que é capaz de desempenhar sua função. Quando possui compreensão de sua função, em caráter social, esse desafio se torna ainda maior.

O professor, sendo ele iniciante ou experiente, escolhe as experiências que quer compartilhar, geralmente, ofertando ao colega relatório de práticas bem sucedidas. Ainda assim, “embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo

---

<sup>13</sup> “As comunidades de prática são entendidas por Lave e Wenger (1998) como grupos de indivíduos com distintos conhecimentos, habilidades e experiências que colaboram ativamente, compartilhando conhecimentos, interesses, recursos, perspectivas, atividades e, sobretudo, práticas para a construção de conhecimento tanto pessoal quanto coletivo”, (PRATES, 2016, p. 79); Esses autores são os propositores desse conceito.

da sala de aula” (GAUTHIER, 1998, p. 33). Esse autor concebe os saberes da experiência como algo muito particular, por nem sempre ser testado de modo público.

Para Tardif (2014, p. 52), “os saberes experienciais têm origem, portanto, na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão.” Concebe que essa troca acontece em momentos formais e informais. São conversas que acontecem nos corredores, salas dos professores, intervalos de reuniões, trocas de materiais ou provas, trocas de informações sobre alunos, encontros ou congressos para dividir uns com os outros o saber prático de sua atuação. É o dar ênfase ao que o outro sabe, deixar-se ser modificado e modificar suas práticas docentes.

Esses saberes da experiência constituem-se elementos da composição da docência para o exercício da profissão docente, entretanto isolados de uma reflexão e análise constante da prática, tornam-se anos de repetição e não de experiência, por não formar, por não se compor como aprendizagem, isto é possibilidade de mudança e transformação consciente. Sobre os saberes da experiência, Freire (2014, p. 49) relata: “nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se”.

Esse exercício constante de idas e vindas, partindo-se da prática para a teoria e voltando-se com um novo olhar para a prática determina o curso que a formação continuada tomará. Segundo Martins (2010, p. 88), “são as formas de agir que vão determinar as formas de pensar dos homens, as teorias, os conteúdos”.

Ratificando essa posição, a seguinte declaração de Freire (2014, p. 40): “por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Essa reflexão implica em ação, autonomia, capacidade de decisão, mudança de rumo, novas práticas.

Cada novo ano letivo, cada composição de turmas, cada novo colega de trabalho, cada nova pergunta se constituem como saberes da prática e desencadeiam novos elementos para a análise da prática contribuindo para a formação do professor. Martins (2010, p. 88) declara que “a base do conhecimento é a ação prática que os homens realizam através de relações sociais, mediante instituições” (Martins, 2010, p. 88).

Assim, frente às características de uma sala de aula, a profissão docente se expressa de modo flexível, pois

no exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis.” (Tardif, 2014, p. 49).

Nessa perspectiva, os saberes incluem e são incluídos no sistema ideológico particular, ou seja, esse sistema contém os saberes e está contido na expressão desses saberes. Para os docentes os saberes se manifestam na prática pedagógica originando a tendência pedagógica que orienta esta prática.

### 3.6 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Para compreendermos melhor a razão de ser do docente, suas práticas, a construção dos saberes docentes, as formas de relações sociais, o valor que se dá ao conteúdo, às escolhas teóricas e metodológicas ou mesmo a resposta imediata a uma situação inusitada, entre outros fatores que constituem sua identidade, é necessário entender que a experiência acumulada no decorrer da vida nos diferentes espaços por que circula desde a formação e convivência familiar até a formação docente, constrói o seu sistema ideológico particular.

É a partir disso que na expressão de sua prática o professor revela a tendência pedagógica a qual segue, tendo ele conhecimento desta ou não. Os três elementos básicos desse processo de definição da tendência pedagógica são o aluno, o professor e o conteúdo. O que difere, essencialmente, é o que se estabelece como centro do processo. Elaborei o quadro a seguir a partir da sistematização que Martins (2008), faz das tendências pedagógicas, classificando-as em quatro eixos:

A escolha de trazer esse tópico para o referencial teórico, pois na análise de dados, no próximo capítulo, propus-me a caracterizar a constituição dos sistemas ideológicos dos participantes da pesquisa expressos em suas práticas pedagógicas, logo, nos voltaremos frequentemente para esta sistematização das tendências pedagógicas.

<b>TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS</b>				
	Professor	Aluno	Planejamento	Prática social
Eixo transmissão- assimilação	Detém o conhecimento e o transmite. <b>CENTRO DO PROCESSO</b>	Receptor passivo, conduzido pelo mestre		
Eixo aprender a aprender	Orientador, criador de desafios para estimular a investigação do aluno	Ativo, participativo. <b>CENTRO DO PROCESSO</b>		
Eixo aprender a fazer	Controlador, intermediário entre o planejamento e os alunos, executor de tarefas	Receptor, executor de tarefas prescritas no planejamento	Elaborado por especialistas <b>CENTRO DO PROCESSO</b>	
Eixo sistematização coletiva do conhecimento	Mediador entre o saber sistematizado e a prática social de ambos	Ser histórico, sujeito do processo portador de uma prática social a ser problematizada e sistematizada coletivamente.		<b>CENTRO DO PROCESSO</b>

QUADRO 9 – TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

FONTE: a autora (2019), a partir da leitura de Martins (2008)

#### **4 GIRANDO O CALEIDOSCÓPIO: ENCONTROS ENTRE SISTEMAS IDEOLÓGICOS PARTICULARES, FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE**

Cada profissão possui peculiaridades e um conjunto de saberes específicos que compõe o seu fazer, seu pensar, seu sentir e refletem sua função dentro de uma sociedade. Com a profissão docente não é diferente: saberes curriculares, pedagógicos, disciplinares, metodológicos, práticos e da experiência refletem suas várias funções. Propus-me a tratar de experiências e quando falo não é discorrer de algo que assistimos, contemplamos de longe e sim falar sobre como nos apropriamos do que vivemos, experimentamos e conhecemos. Muitas vezes a experiência denota informalidade e seu valor diante da formação continuada passa despercebido, não refletido. Propus-me a este exame, a dar importância ao que denotamos importante, certa de que as experiências que vivemos transcorrem dentro de um contexto histórico e social e trazem marcas das instituições sociais as quais atravessamos (sucessiva e simultaneamente) e pertencemos: escola, família, igreja, clubes, ambiente de trabalho, associações, etc. Assim, pode-se afirmar que ser professor não é algo que desempenhamos, mas é algo que somos. Concordo com Goodson (1992, p. 72), quando afirma que: “[...] a classe social é apenas um aspecto como são o sexo ou a etnia, enquanto o ambiente sociocultural e as experiências de vida dos professores são, por sua vez, idiossincráticos e únicos e devem, por isso, ser estudados na sua plena complexidade”.

Cada sujeito possui uma história singular, suas relações sociais estabelecidas nas instituições sociais que frequenta ao longo da vida moldam a construção de si próprio em um processo de continuidades e rupturas, o que faz com que a narrativa de sua vida (ou de parte dela) não seja um processo linear, mas um labirinto complexo composto por diversas situações e estas, por vezes contraditórias, que compõem o sistema ideológico particular. Sob este ponto de vista, Santos (2005, p. 51) afirma que:

Cotidianamente, desenvolvemos uma multiplicidade de atividades práticas no interior de instituições, por exemplo: familiar, escolar, religiosa, sindical, político-partidária, de lazer, entre outras. Dessa forma, podemos dizer que nossa existência se reparte em diferentes aspectos práticos. Como em toda instituição existe uma forma de organizar as ações que ocorrem no seu interior, podemos dizer que o nosso comportamento é determinado pela forma organizacional das instituições nas quais estamos inseridos.

Após leitura minuciosa dos dados coletadas, nos voltamos às questões levantadas inicialmente, para repensá-las, reavaliá-las e considerar as novas ideias

que surgiram nesse processo, para assim avançar para a análise (LÜDKE, MENGA, 2014, p. 58). Sendo assim, para dar início ao processo de análise dos dados, pensei ser necessário que ao ler e interpretar os dados, assumimos o compromisso de encontrar significados, ideologias ao que foi escrito por cada professor. Lembrando que segundo Santos (2005, p. 51), “cada um de nós imprime uma forma particular de ordenar os elementos dando a eles unidade e significado próprio”. A leitura do material coletado e sua interpretação carrega marcas do nosso sistema ideológico particular. Não há como ser neutro, entretanto, segue certas categorias de análise já descritas no capítulo 2 e com um olhar orientado pela literatura utilizada no capítulo 3. Cada história (ou recorte dela) é única, seria insensato elaborar termos generalizáveis.

À medida que recebi as devolutivas do instrumento de coleta de dados (carta), observei que cada professor utilizou uma maneira própria de organizar os fatos, circunstâncias e acontecimentos de sua trajetória. Entre acontecimentos breves ou permanentes, espetaculares, ou rotineiros, agrupei as similitudes dos relatos, sempre buscando identificar as marcas que essas experiências sociais trouxeram para compor o sistema ideológico particular de cada participante.

É importante entender o desafio de falar sobre sistema ideológico particular em sua complexidade, pois corroboro com Santos (2005, p. 51) quando afirma que o sujeito organiza em “sua mente as representações que faz de sua prática [...] Seria um sistema porque todos os elementos da representação – as palavras, os conceitos, imagens, etc. – relacionam-se entre si e se articulam formando um todo, que não é a simples soma de seus elementos”. Concebo que essa teia complexa de elementos interdependentes não pode ser compreendida de forma compartimentada. Entretanto, para fins de orientação da escrita e leitura, dividi a análise em categorias e subcategorias. Ainda assim, o total de categorias eleitas não engloba o todo do material recolhido, uma vez que este trabalho se centrou em analisar quais as contribuições dos saberes da prática, da experiência e do encontro de sistemas ideológicos particulares na formação docente. A cada tópico, retornaremos para o objetivo geral da pesquisa.

Santos (2005, p. 51), ao falar sobre sistema ideológico particular, utiliza a metáfora do caleidoscópio, “em cujo há um mesmo número de pedacinhos de vidro colorido, mas cada giro reflete um tipo de imagem com um número infinito de combinações”. Assim, seguiremos com a análise, um giro por vez, buscando compreender a forma que cada participante da pesquisa ordenou os elementos

ideológicos constituintes de seu sistema. As imagens utilizadas a seguir, representam como os fragmentos foram agrupados a cada giro feito para análise de dados.

No primeiro grande giro, optei por apresentar o contexto familiar e suas influências, pois é nele que os sujeitos recebem toda a estrutura genética e biológica para se tornar um indivíduo, seguindo por sua infância e experiências na educação básica. No segundo e mais longo giro, descrevo a jornada de experiências de cada participante da pesquisa desde sua formação inicial, passando por cada etapa da trajetória profissional relatada nas cartas. Por fim, no último giro, trago a análise das concepções de ensino expressando as tendências pedagógicas relacionadas às práticas de cada participante, a partir de seu processo identitário, crenças e autores que os influenciaram e que constituem seu sistema ideológico particular.

Seguindo a metáfora do caleidoscópio, os professores participantes da pesquisa se constituem fragmentos, para atribuir identidade a esses, ao mesmo tempo preservando seus nomes, os nomei com nome de cores, entretanto a atribuição não foi feita de forma aleatória, utilizei a psicologia das cores de Goethe<sup>14</sup>: os participantes AMARELO e AMARELO BRASILIS receberam esses nomes por seus relatos mostrarem características de pessoas otimistas, confiantes, criativas e extrovertidas; VIOLETA, VIOLETA ESCURO E VIOLETA CLARO tiveram relatos autênticos e de consciência espiritual; MARROM e MARROM SELA narraram suas histórias demonstrando seriedade, confiabilidade e pessoas que são apoio para outras pessoas; os VERMELHO e VERMELHO ESCURO receberam esses nomes pelas características de energia, coragem física e força; VERDE, VERDE CLARO e VERDE ESCURO demonstraram ser pessoas equilibradas, que possuem amor universal e consciência ambiental; já AZUL, TURQUESA E CELESTE transmitiram a impressão de serem pessoas inteligentes, dignas de confiança, com senso de dever e eficientes; Por fim, CINZA e CINZA CLARO pareceram ser pessoas com neutralidade psicológica (BANKS e FRASER, p. 49)<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> “Goethe recorre a linguagem e conceitos idiossincrásicos ao expor suas ideias, fazendo referências a ‘efeitos sensuais-morais’, ‘privação’ e ‘poder’”. (BANKS e FRASER, p. 48).

<sup>15</sup> Em alguns casos as cores se articulam com a disciplina ministrada pelo professor.

#### 4.1 O PRIMEIRO GIRO: HERANÇA BIOLÓGICA E SOCIOCULTURAL

É na família que aprendemos a andar, usar gestos, ver, reagir, mas também é onde se estabelecem relações sociais, influenciam hábitos, ideias e crenças. Seja de forma passiva ou deliberada, no seio familiar que se articulam os primeiros ensaios do quem somos, fazemos, aspiramos, admiramos, herdamos influências e formas de perceber o mundo. Ratificando isso, Moita (1992, p. 114) afirma que “compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida”.

Neste primeiro giro, queremos prenunciar que entendemos processo de formação como algo pessoal e singular. Os participantes da pesquisa, ao construírem suas narrativas, utilizaram fios condutores que ligam as experiências por razões substantivas. “Os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo assim as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo” (GOODSON, 1992, p. 75). Apesar dos relatos seguirem a estrutura própria de uma carta pessoal, os sentidos que deram para os mais variados espaços de vida revelaram que as experiências sociais produziram seres humanos únicos, autênticos em suas formas de agir e pensar, como poderá ser visto em seguida.



FIGURA 2: HERANÇA BIOLÓGICA E SOCIOCULTURAL  
FONTE: SILVA, 2019.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Fotografia de Neuraci Alves da Silva, criada a partir da explicação dos elementos constituintes desta pesquisa.

#### 4.1.1 Contexto familiar

Nas palavras de Santos (2005, p. 4): “além da herança biológica, necessária para o aparecimento de um indivíduo, faz-se necessário, ainda, uma segunda herança – a herança sociocultural. Só então o indivíduo se transforma num ser verdadeiramente humano”. Exemplificando esse enunciado, nove participantes da pesquisa optaram por registrar as experiências de convívio familiar, seis deles optaram por fazer apenas uma menção, enquanto três apresentam um relato que faz correlação da família com seus sistemas ideológicos particulares e a decisão de se tornar professor.

O primeiro professor a mencionar a família, foi o AMARELO, que registrou: “Sou filho de uma família de classe baixa, os meus pais não tiveram oportunidade para conclusão do ciclo básico de ensino, por esse motivo não tiveram o esclarecimento necessário para direcionar os estudos dos filhos. Sou o mais novo, e único com formação acadêmica incluindo graduação e pós-graduação”. Apesar da menção, não se percebe influência de sua família em sua decisão de se tornar professor, tampouco em relação às suas concepções ideológicas. Apenas traz um dado importante sobre a sua formação e histórico familiar em relação ao nível de escolaridade. Este dado nos faz compreender o orgulho que demonstra ao longo do restante do relato por sua autonomia em buscar conquistas acadêmicas e investimentos pessoais em sua educação, a despeito de sua origem de poucas oportunidades. Mais à frente, falaremos sobre isso.

Em seguida, o VERDE CLARO, também de origem familiar humilde, afirma: “Aos 12 anos iniciei um curso de inglês, incentivada pelos meus pais, que mal conseguiram terminar o primário, mas sempre foram visionários”. Nesse segundo relato já percebemos uma atuação mais consciente da família no quesito educação. Quando o participante adjetiva os pais como “visionários”, revela que seus pais acreditavam na educação como meio de emancipação, seja de pensamento ou mesmo econômica, o que nos faz inferir que este conceito acompanha o participante ao longo de sua trajetória pessoal e profissional.

Em termos de menções breves, o MARROM e VERMELHO ESCURO registram o fato de parentes auxiliarem na ambientação com o espaço escolar. MARROM narra: “visitei a escola, e de todo ela não era totalmente desconhecida para mim, pois ali já havia lecionado minha tia Izabel”. E VERMELHO ESCURO: “Nesse colégio,

trabalhava minha prima Gilda, quando ela soube que estavam precisando de uma professora de religião, ela lembrou de minha experiência e me indicou”. Apesar de terem sido sucintos, o fato de que optaram por relatar esse dado, mesmo que como uma nota, nos traduz como fator importante no sentido de dar segurança para trilhar no espaço: iniciaram em um local com “leituras prévias”, ainda que essas leituras tenham sido feitas por outros, permitiram a crença de que não era um local desconhecido e que teriam refúgio de alguém próximo para conversar sobre qualquer adversidade encontrada.

Ainda em uma breve menção, o VIOLETA inicia seu relato lembrando uma resistência inicial em relação à profissão: “Minha mãe sempre dizia: ‘filho você deverá ser um professor’. Minha resposta? ‘Acho que não, minha mãe, nem de perto quero ser professor’”. Oposto a esse relato, o MARRON SELA recorda: “me veio à mente as palavras da minha mãe dizendo que ainda na pré-escola eu dizia que ao crescer seria ‘tia de números’”. Esses dois acontecimentos pessoais reconhecem que em dado momento, a mãe percebeu elementos de uma personalidade inclinada à docência e que o tempo e escolhas posteriores fizeram a confirmação dessa percepção.

Embora os relatos anteriores tenham sido concisos ao se referir sobre o contexto familiar, exploraremos a seguir, três que exprimem um forte sentimento com a família, de como essa instituição influenciou decisão pela carreira docente e instigou ideologicamente os professores participantes da pesquisa. O AMARELO BRASILIS traz a seguinte narrativa:

Meu saudoso avô por parte de mãe, senhor José, foi professor de português durante algum tempo para turmas de pequenos no interior do Paraná. Minha mãe cursou magistério, porém, nunca exerceu a função com exceção dos estágios no decorrer do curso. Vovô José, apesar de ser oriundo de “roças” era possuidor de um português se não impecável, no mínimo invejável. Com uma narrativa eloquente e paixão pela profissão contava-nos como era mediar o saber em uma escola rural sem recurso nenhum! Já minha doce mãezinha chegava em casa e idealizava como seriam seus dias como professora, infelizmente meu pai herdou o machismo que outrora dominava as famílias em nossa sociedade não permitindo que ela atuasse no campo escolhido porque era dele a função primordial de trazer o sustento para a mesa ficando ao encargo da esposa o apenas cuidar da casa e dos filhos. Acredito que estas foram minhas primeiras influências neste campo.

Ao escrever esse relato, o AMARELO BRASILIS elegeu duas pessoas de sua família como as primeiras influências na educação. Os dois ofereciam aos filhos relatos positivos da profissão, um em caráter fictício, sonhador e romantizado de algo

que nunca aconteceu em sua vida, como é o caso da mãe, que apesar de ter feito magistério, não pôde exercer a profissão; outro trouxe os desafios reais de uma escola rural, “sem nenhum recurso”. Nesse trecho podemos identificar uma pista do sistema ideológico que o AMARELO BRASILIS carrega atualmente. A expressão “mediar o saber”, utilizada para descrever a ação em sala de aula pode ter sido escolhida pela atual concepção de ensino que o professor tem, que pode ter sido influenciada pelo seu avô ou, decorridos os anos, misturou-se à lembrança com suas concepções atuais. Pode-se inferir que ao ter escolhido o termo “mediar”, ao invés de “transmitir”, mostra uma concepção de ensino voltada para o eixo do aprender a aprender. Martins (2008, p. 41) ao tratar dessa concepção de ensino, afirma o papel do professor: “Ao professor, especialista em relações humanas, cabe o papel de orientador, facilitador, criados de desafios para estimular a investigação do aluno”. Apesar de ser uma pista, mais à frente conseguiremos visualizar melhor a atual concepção de ensino desse professor através de relatos posteriores.

Partindo para o próximo relato, o VIOLETA CLARO, que revela a anuência da família na escolha da profissão: “[...] meus pais, que eu gosto demais e sempre me apoiaram na loucura de ser filósofo [...]” Ao ler o relato completo, podemos entender o que esse professor considera como loucura: “é tão bom dar aulas, mesmo em tempos de incertezas políticas onde candidatos à presidência não valorizam a filosofia que eu tanto amo”. Na sequência, conceitua de forma própria o que é ser professor: “ser professor é realizar um sonho, eu amo ensinar as pessoas a terem novas visões de mundo [...] e ajudar a construir um mundo mais solidário e fraternal”. Talvez essa “loucura” a que se refere, esteja na dualidade: falta de valorização da profissão e função social da profissão docente. Possivelmente, ao escolher a profissão já percebia essas duas questões desafiadoras e mesmo assim optou por seguir em frente, e sua família o apoiou. O apoio que recebeu mostra que as ideologias que orientaram sua decisão neste momento são semelhantes às da família e não contraditórias. Desde o início de sua narrativa, indica que sua concepção de ensino é próxima aos paradigmas decorrentes dos movimentos sociais, que segundo Martins (2008, p. 45) “a educação é um processo histórico, global e dialético de compreensão da realidade, tendo em vista a sua transformação”. Assim, veremos que ao longo de todo seu relato, este jovem professor de filosofia considera o homem como sujeito histórico, e a educação como meio para fomentar ações transformadoras na sociedade.

Por fim, temos o registro que mais falou da influência familiar, em especial de sua mãe. Segue abaixo a seleção dos trechos em que o VERDE ESCURO fala de sua família:

O que mais me levou a ser docente foi o fato de todas as mulheres da família materna serem professoras em diferentes áreas. Minha mãe certamente foi a maior influência. Desde sempre a vi entre livros e papéis, preparando aulas e fazendo pesquisas, cursos e afins.

Não tinha a menor ideia do que fazer após a conclusão do ensino médio e para não parar os estudos, minha mãe me matriculou na instituição onde ela lecionava.

Sempre tive afinidade com a escrita e na área de humanas, por essa razão minha mãe escolheu Letras, com a condição de que se eu percebesse não gostar ou não me desempenhar bem, poderia trocar o curso.

Analisando esses trechos, o VERDE ESCURO elenca vários motivos para se tornar professora: tradição familiar, presença marcante de uma mãe professora e mesmo falta de orientação vocacional e, por fim, aponta que a decisão inicial não foi própria e sim da mãe. Ao longo do texto, há mais memórias que serão analisadas, entretanto, neste primeiro momento, cabe mencionar que possivelmente a concepção da mãe sobre o ensino está atrelada a um eixo de transmissão-assimilação, em que o conteúdo se constitui em elemento principal. Sobre essa concepção, Martins (2008, p. 37) afirma que “[...] a ênfase do processo didático está na transmissão, pela ação do professor, do conteúdo produzido e acumulado historicamente pela humanidade”. Há vários trechos do relato que nos orienta a esta conclusão, mas nesse início, os critérios que a mãe estabeleceu para estipular que essa seria uma boa escolha para a filha foram “afinidade com a escrita e na área de humanas” revelam essa ideologia.

Assim, herdamos não apenas uma estrutura genética, mas também uma herança ideológica. O homem, enquanto ser social, “passado esse primeiro momento educativo, ampliam-se as práticas sociais. Inicialmente, restrita ao âmbito familiar, amplia-se aos parentes próximos, aos grupos de vizinhança, à comunidade, ao ambiente natural e social” (SANTOS 2005, p. 5). No próximo tópico, analisarei o primeiro marco de ampliação dessas práticas que são as experiências dos professores participantes da pesquisa, que mencionam seu período de infância e educação básica e como essas contribuíram para a composição do sistema ideológico particular dos mesmos.

#### 4.1.2 Infância e Educação básica

Para iniciar falando da infância e Educação Básica, lembramos de Santos (2005, p. 6) quando afirma que “[...] estando no meio social ao qual pertence, o ser humano vai retirando, da experiência vivida, da observação dos outros, da tradição e do próprio ambiente, o conhecimento necessário à satisfação das suas necessidades”. Estes conhecimentos, mesmo em caráter de senso comum, educam.

O AMARELO traz à tona um relato sobre sua formação básica:

Nessa minha caminhada educacional percebi a falta do ensino básico de qualidade. A minha formação básica foi realizada em um colégio público, com grandes dificuldades estruturais, baixos recursos humanos, devido à formação, os professores e a pior situação que hoje aponto é o grupo de estudantes que tinham poucas vivências culturais, com baixo rendimento.

A mesma história e evento podem ser contados e recontados de diferentes maneiras, a depender da ótica que orienta o momento. O relato indica que a “caminhada educacional” oportunizou a atribuição de significados a situações corriqueiras que antes não haviam sido levadas em consideração. Ao relatar sua formação inicial, esse professor denuncia lacunas em sua educação básica: falta de ensino de qualidade, devido a formação de professores, dificuldades estruturais e estudantes com poucas vivências culturais. O conceito de qualidade é amplo, mas os três tópicos mencionados pelo professor revelam o que ele considera elementos necessários para uma educação básica de qualidade. Entretanto, neste momento, nos deteremos em dois deles, que são indicadores de concepções ideológicas. Em primeiro lugar, a preocupação com as poucas vivências culturais dos alunos como um indicador de qualidade, mostra que é adepto de uma concepção em que o estudante possui papel ativo, que traz para dentro da sala de aula vivências externas que auxiliam com o rendimento escolar, nega-se então uma possível aproximação ao eixo da transmissão-assimilação. Ao falar sobre uma perspectiva contrária à lógica tradicional, que considera as vivências dos alunos, Santos (2005, p. 49) salienta que “Como os alunos se acham inseridos em grupos sociais, esses conhecimentos expressam interesses e necessidades práticas desses grupos e de sua classe social de origem. Logo, se faz necessário reconhecê-los, valorizá-los e trazê-los para o ambiente escolar.” Em segundo lugar, sua preocupação latente com a formação docente inicial e continuada é marcante ao longo da exposição, o que revela a íntima

relação que esse professor estabelece entre a formação docente e a qualidade educacional. De imediato, pela palavra “qualidade” aparecer nove vezes no texto, sem contar os sinônimos ou descrições que situam a situação que indicam o mesmo conceito, percebemos uma preocupação com resultados, própria de uma prática centrada no aprender a fazer. Sobre essa concepção, Martins (2008, p. 42) comenta que “o importante é o aluno aprender a fazer, dar respostas específicas, definidas nos objetivos operacionais”.

Na sequência, três professores registram experiências com professores da educação básica que marcaram e se revelaram modelos funcionais. Primeiramente, o VIOLETA, ao falar de seu professor do 3º ano do Ensino Médio:

Lá conheci o professor Davi. Um dos mais brilhantes professores que já tive o privilégio de ser aluno. Dava aulas de história e filosofia. Não demorou muito e lá estava eu perguntado a ele referências de universidades que ofereciam o curso de História. Concluí aquele ano e fui para a faculdade cursar História.

Esse trecho não traz necessariamente marcas de concepções ideológicas, entretanto, é válido parar para analisar que, neste caso, um professor “brilhante” o influenciou na escolha da licenciatura antes negada quando sugerida pela mãe. É possível que brilhante se refira ao conhecimento do professor. Assim, seu sistema ideológico tomou nova forma, considerou a possibilidade de ser tornar professor que foi consolidado posteriormente.

Semelhante a esse relato, o VERDE CLARO afirma que:

Desde muito criança, já amava brincar de escolinha com as crianças do meu bairro. Quando ingressei na 2ª série do primário tive o privilégio de fazer parte do coral da escola onde comecei a conviver semanalmente com uma mestra e regente que influenciou o restante da minha vida, incluindo a escolha do magistério.

Apesar de mencionar, pouco podemos determinar no que esses episódios se relacionam com as atuais concepções ideológicas, o conceito “privilégio” pode indicar que o coral e a vivência com a mestra regente foram experiências marcantes na escolha profissional.

O VERMELHO traz uma memória de sua educação básica:

[...] um professor de Educação Física se tornou inesquecível para mim, na forma de ensinar e a visão e amor que ele tinha pela educação física. Eu fazia Ensino Médio em um colégio particular e com 14 anos de idade já praticava

atividades físicas em academias, foi meu primeiro incentivador nesta área, pois ele me dava muitas dicas de treino, para a obtenção dos melhores resultados em hipertrofia muscular.

Apesar de ser um aluno muito competitivo, minha postura dentro das competições, chamou sua atenção e ele me disse que eu poderia fazer um belo trabalho junto aos alunos.

Indiscutivelmente, esse registro mostra uma influência quase que mentora do professor de Educação Física da educação básica para o atual participante da pesquisa. Sua influência “inesquecível” é em caráter metodológico: “forma de ensinar”; concepção sobre a disciplina: “visão da educação física; Afetiva: “amor pela disciplina”. Além disso, o professor mentor se aproximou do estudante levando em consideração o interesse do momento que eram os “*treinos*” e, em seguida, enxergando as aptidões dos alunos e a utilidade delas para auxiliar os demais colegas. Trata-se de uma prática de interação no aprender a aprender, que possui uma forma própria de organizar o ensino, seguindo o método de Dewey, o qual, segundo Martins (2008, p. 40), “o ponto inicial de qualquer aprendizagem na escola e na vida é uma atividade que já esteja sendo exercida espontaneamente e que corresponde aos interesses dos alunos”. O VERMELHO utiliza essa forma de organizar o ensino em sua prática, o que se confirma no último parágrafo de sua carta: “Gostaria muito de ainda como educador, estar mais próximo dos meus alunos, que acredito no potencial deles e o quanto a educação física pode contribuir no sucesso de cada um como indivíduo”. Seu objetivo de se aproximar de cada aluno, mostrar a importância da educação física e potencial de cada um estão em consonância com seu professor referencial e condizem com os objetivos da abordagem aprender a aprender, “desenvolver as habilidades latentes na criança; respeitar a individualidade da criança adequando as necessidades individuais ao meio social” (MARTINS, 2008, p. 57).

Por fim, recordando de eventos da Educação Básica, o MARROM SELA registra:

Me recordo que, na sexta série (hoje sétimo ano), no conteúdo de equação do 1º grau, tomei a decisão de me formar em matemática para exercer a profissão de professora, pois me sentia muito feliz ao explicar o conteúdo no curso de estudo, aos colegas de classe que estavam com dificuldade.

Sua decisão de se tornar professora foi influenciada pelo prazer de conseguir explicar conteúdos específicos da matéria que leciona atualmente aos seus pares, na Educação Básica. Em todo o seu relato, observamos uma professora que quer se

aproximar dos alunos, preocupa-se com a afetividade e juntamente a isso, mantém-se na atribuição de transmissão de conteúdos, como veremos mais à frente.

Por estarmos tratando de vidas e narrativas de professores, não negamos o espaço familiar informal de educação, mas avançamos e nos detemos na escola, espaço formal, em que o conhecimento utilizado é o sistematizado. Num nível básico, foi visto que a relação com professores e colegas influenciaram nas opções ideológicas atuais. Assim, prosseguiremos para o ambiente universitário em que não apenas os professores e pares exercem esta influência, mas também disciplinas do curso, experiências de estágio, autores e disciplinas específicas, rotina de trabalhos, responsabilidades da vida adulta, enfim, uma série de imbricações que é incorporada ao sistema ideológico particular, dando a ele nova forma, muitas vezes contraditórias a seus ideais de origem.

#### 4.2 O SEGUNDO GIRO: PROFISSÃO DOCENTE

Neste giro, optamos por reunir os trechos dos relatos dos participantes da pesquisa que fazem referência ao processo de construção da profissão docente, desde a formação inicial, perpassando pelas trajetórias profissionais.

Se tratando de formação inicial para professores da Educação Básica, os cursos superiores de licenciatura se constituem necessários. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.349 de 1996. Nesses cursos superiores recebem a primeira formação voltada à docência, que como já vimos anteriormente, pela própria natureza da profissão, pressupõe formação continuada em termos de programas, buscas individuais e experiências, as quais são o foco desta pesquisa.

Num segundo momento, ainda nesta seção, seguiremos analisando os dados, a partir da segunda subcategoria: trajetória profissional. Esta foi a mais indicada nos relatos, afinal, o próprio enunciado da proposta de carta pessoal orientava esse tipo de relato. Até então, analisamos relatos anteriores à prática docente. Pelo fato dessa categoria tratar efetivamente das práticas, experiências e encontros entre sistemas ideológicos particulares dos professores, essa subcategoria de análise será a mais extensa por estar no cerne das nossas reflexões.



FIGURA 3: PROFISSÃO DOCENTE  
 FONTE: SILVA, 2019<sup>17</sup>

#### 4.2.1 Formação Inicial

Nos relatos das cartas, nove dos participantes optaram por mencionar experiências vivenciadas em seu processo de formação inicial. Esse momento de formação inicial é singular na formação do sujeito professor. Nessa formação são apresentados aos professores, conteúdos curriculares específicos da matéria que irão lecionar, disciplinas pedagógicas, nos estágios supervisionados eles têm a primeira experiência no ambiente escolar com um papel diferente ao que teve quando era aluno. Alguns já iniciam sua carreira como professor e durante o curso e nas aulas comentam sobre as primeiras experiências, e são apresentados a autores diversos. Todas essas e outras relações estabelecidas na universidade trazem novas composições para o sistema ideológico particular que está em construção. É nos cursos de licenciatura que as primeiras concepções de educação, ensino, escola, aluno, são formadas às vezes conscientemente, às vezes inconscientemente.

Dos nove professores que relataram sua experiência da graduação, quatro deles fazem em forma de menção. O AMARELO, por exemplo, menciona: “Não tinha qualquer intenção de fazer licenciatura, mas naquele momento era uma oportunidade para um rendimento mensal rápido, visto que no segundo ano em São Paulo poderia lecionar na rede pública”. Especificou que sua escolha inicial pela licenciatura se deu por questões econômicas, uma vez que logo conseguiria atuar na área como

---

<sup>17</sup> Fotografia de Neuraci Alves da Silva, criada a partir da explicação dos elementos constituintes desta pesquisa.

professor e ter uma fonte de renda. O MARROM SELA fala brevemente das dificuldades enfrentadas no início do curso: “Comecei a cursar licenciatura em matemática na UFPR. Não estava nada fácil, mas não queria, em hipótese alguma, desistir do meu sonho.” Essa professora menciona que o que a manteve firme foi o sonho de se tornar professora de matemática. O último relato em caráter de menção, o VERDE CLARO, que até então trabalhava em uma empresa, no setor administrativo e ao escolher o curso universitário, se viu em meio a poucas opções que atenderiam sua atual profissão: “Para complementar tal carreira, ingressei na faculdade de Letras cujo curso era o que mais se aproximava ao secretariado em 1980, porém, mal sabia eu que definitivamente ele selaria minha carreira”. O CINZA CLARO afirmou: “o que aprendemos na faculdade, nas aulas da área pedagógica não é tão visível na prática”. De todas as menções, esse participante expressa uma dicotomia entre teoria e prática, o que analisaremos posteriormente.

O CELESTE também apresenta sua experiência na graduação, não se detendo a detalhes, registrando possíveis influências ideológicas na busca de uma formação técnica não direcionada ao magistério:

Minha formação começou em 1996 com o curso técnico em química, neste período como meu foco era a indústria, nunca me imaginei professora. Após concluir o ensino técnico, prestei vestibular para química, a ideia era somente o curso de bacharelado, mas pensei em aproveitar o tempo na universidade e também cursar licenciatura. E assim fiz.

Durante toda a graduação, atuei como aluna de iniciação científica em um laboratório de físico-química na UFPR. Como desde que entrei na universidade tinha bolsa de pesquisa, não procurei outra forma de renda.

Há relatos que classificam as experiências difíceis, que foram longamente relatadas por um dos participantes da pesquisa. Nesta lógica, o TURQUESA dedica parte de seu texto para apresentar sua formação inicial e as dificuldades encontradas. Já inicia sua carta com o seguinte relato:

Minha formação foi bastante conturbada, estudava à noite e trabalhava durante o dia; infelizmente não tinha muito tempo para estudar, realizar as leituras necessárias e fazer trabalhos com a qualidade que se exige de um aluno do curso de Letras. O curso também estava passando por um momento de reformulação, saindo da forma tradicional de se trabalhar para uma forma mais “moderna” de acordo com o que falavam; o problema é que os professores também não sabiam como era esta forma mais moderna e como trabalhar, tanto é que nos quatro anos de Letras, em nenhum momento utilizamos a gramática normativa, regras, conceitos; foi tudo através de textos, aprender a gramática através dos textos. Pode até ser interessante,

desde que se tenha certeza e convicção de como faz e aonde quer chegar. Além dessa mudança, discutia-se a implantação da lei 9394/96, era um momento de transição.

Um outro ponto a salientar, é que os cursos noturnos têm os problemas que todos conhecemos: pessoas que trabalham o dia todo para sobreviver e estudam à noite por falta de opção, os professores não cobram tanto quanto deveriam, o conteúdo trabalhado é menor que daqueles que estudam no período matutino ou vespertino, as avaliações são para cumprir tabela; tanto que ao final do curso, não tivemos que apresentar um trabalho de conclusão, monografia, avaliação ou algo assim, simplesmente acabou e todos os que se mantiveram até o final foram aprovados. O estágio supervisionado não existiu, tivemos que observar quinze aulas em uma escola estadual, como a professora não gostava de ter universitários em suas aulas, acabou assinando o relatório para que ficássemos em casa.

Na época, eram três anos de disciplina de bacharelado e um ano de disciplinas didáticas, sem um estudo mais aprofundado sobre metodologia, avaliação, currículo e etc. também não havia nenhum trabalho relacionado à pesquisa, formação de um professor pesquisador.

Ao ler este relato, é nítido que o TURQUESA manifesta uma insatisfação com sua formação inicial que se deu repleta, segundo ele, de lacunas, em primeiro lugar por ele precisar trabalhar durante o dia e estudar cansado à noite. Menciona também a fragilidade dos cursos noturnos, o que se agravou por ter frequentado em um momento de reformulação do curso em que os professores não estavam tão habituados a esta forma “mais moderna de ensino”, significa uma nova concepção para o ensino da linguagem em que ocorre a superação do ensino centrado na gramática normativa para um ensino da gramática contextualizada. Por fim, fala da falta que fez o estágio e da falta de disciplinas pedagógicas. Esse relato oferece pistas sobre questões ideológicas do processo de formação, que valoriza mais o conhecimento específico em detrimento do conhecimento pedagógico.

O VERDE ESCURO faz o relato de sua formação inicial descrevendo de forma negativa. Para começar, a decisão pelo curso de licenciatura não foi dela e sim da mãe: “Não tinha a menor ideia do que fazer após a conclusão do ensino médio e para não parar os estudos, minha mãe me matriculou na instituição onde ela lecionava”. Além disso, não tinha pessoas da sua faixa etária como colegas de classe: “Iniciei a faculdade ainda muito nova, creio ter sido a aluna mais jovem da turma na época, pois tinha 17 anos e um filho de três anos”. A identificação com o curso não foi imediata: “Somente no 2º ano de faculdade consegui me envolver com as disciplinas e ter a percepção de que realmente pudesse exercer a profissão de docente.” Sobre sua experiência de estágio, conta: “Quando fiz o estágio obrigatório, assisti a aulas da minha mãe e saí horrorizada, pois me lembro de ouvi-la gritando, tentando colocar os

alunos em ordem o tempo todo. Percebi que a realidade é bem diferente da teoria aprendida na faculdade.” Assim como o relato anterior, esse oferece opções ideológicas de uma docência desanimadora, que podem ser indicadores de subsídios para se compreender o que virá na sequência de suas experiências que continuaram sendo frustrantes. Nesse primeiro momento, podemos destacar seu incomodo quanto à relação entre teoria e prática, que para ela são coisas distintas, não relacionáveis.

De forma mais significativa, o VERMELHO, conta sobre sua formação inicial:

Na faculdade, comecei a amar meu curso de licenciatura em Educação Física, através de excelentes professores, onde destaco o Professor Eron, de Fisiologia do Exercício, o qual era muito competente pelo domínio do conteúdo, e a forma que transmitia e mesmo para nós. Nos intervalos de aula, sempre falava com amor nas palavras do que sentia e vivia na Educação, e falava dos grandes desafios dessa profissão.

O VERMELHO, ao recordar os tempos de aluno universitário, selecionou um professor que admirava. É válido destrinchar esse trecho do relato por razões que interessam e responde aos objetivos gerais da pesquisa. Em primeiro lugar, o professor no relato destacado lecionou a disciplina “Fisiologia do Exercício”, uma disciplina específica do curso de Educação Física. O domínio de conteúdo e a forma de transmissão trouxeram para o professor participante marcas e impressões. Em um primeiro momento, o que é admirado está próximo ao conceito de transmissão-assimilação, pois “nessa abordagem do ensino, a relação entre professor e aluno tem o professor como centro do processo. É ele quem detém o conhecimento e os transmite, observando a sequência lógica dos conteúdos” (MARTINS, 2008, p. 39), seguido pelas conversas fora de sala de aula, com ênfase nos desafios dessa profissão, que nos dá base para inferir sobre uma possível preocupação social. Esses dois momentos de formação, sendo o primeiro formal e o segundo informal, influenciaram e moldaram o sistema ideológico particular do VERMELHO e oferecem pistas da sua visão hoje enquanto professor de Educação Física para alunos de Ensino Médio. Em relatos posteriores confirmaremos suas posições ideológicas atuais.

Um relato mais extenso sobre o processo de formação inicial, veio do AMARELO BRASILIS, que logo no início justifica sua escolha pela universidade: “Então, encontrei a FAP tendo cursos que davam uma visão mais abrangente do universo das artes e sendo estas, licenciaturas, não apenas bacharelados.” Em outro

momento, esse professor, ao falar da abrangência do curso de arte, fala de que a universidade em questão, em seu currículo, contemplava as quatro linguagens artísticas: artes visuais, música, dança e teatro.<sup>18</sup> O AMARELO BRASILIS percebeu que a universidade estadual tinha condições e estrutura física a desejar, entretanto, um corpo docente bem preparado:

Entrei [...] Durante o decorrer do curso apesar de ser uma faculdade estadual em uma situação precária, me encantei pelos conteúdos ministrados. Logo de cara percebi um caráter esquerdista de muitos professores. O discurso político como pano de fundo estava sempre presente em tudo. Mas peneirando, filtrando os pensamentos, percebi que arte transforma mente e vidas. Associando com outras áreas do conhecimento como filosofia, sociologia, história [...] conceitos são profundamente arraigados, enraizados [...] olhares são despertados e o cidadão crítico é formado.

Já sua formação inicial ficou marcada por concepções ideológicas que o acompanharam em sua prática docente atual, conforme veremos posteriormente. Entretanto, para esta análise, podemos parar neste trecho e fazer alguns apontamentos. Desde o início, o professor percebeu que os professores formadores assumiam uma concepção política presente nas aulas, em uma lógica “esquerdista” a qual o AMARELO BRASILIS afirma ter feito um “peneiramento”. O filtro utilizado possivelmente foi feito pelas instituições frequentadas por ele até então: família, escola, igreja. Apesar de o professor não ter mencionado, pode-se fazer essa suposição levando em consideração todo o conceito de sistema ideológico particular. Em seguida, apresenta dois pontos importantes que refletem uma concepção próxima à sistematização coletiva do conhecimento que considera que “a escola é um espaço onde se desenvolve um processo de ação-reflexão-ação comprometido com ações transformadoras” (MARTINS, 2008, p. 45). O primeiro ponto trata de suas concepções sobre a disciplina de arte, que essa transforma vidas e que associada a outras áreas de ensino, despertam olhares que formam o cidadão crítico.

Em seguida, o AMARELO BRASILIS descreve aulas, professores e conteúdos marcantes:

Como esquecer das aulas da professora Natália e o seu “observe o que tem por trás da imagem”, a professora Lílian com a teoria das cores, o professor Lucas e suas ‘mijadas’ dizendo que éramos apenas desocupados sem perspectivas! O professor André e a filosofia da Arte com o seu ‘isto aqui não

---

<sup>18</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A EDITORA, 2000.

é uma cadeira!'. A professora Rosana com sua mente privilegiada lembrando de cada pedaço da história da Arte e tantos outros que mesmo em uma faculdade quase fechando as portas pelo sucateamento do sistema político no Brasil 'ainda carregavam' a chama da educação nos olhos. Como ter aulas com estes profissionais e não se encantar pela educação.

Esses professores foram marcantes não apenas pelo conteúdo, mas sim por trazerem não um discurso político, e sim uma prática “encantadora” condizente com esse discurso. Sobre esse aspecto, ressaltado como importante pelo AMARELO BRASILIS, Paulo Freire (2014, p. 35) comenta: “Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. [...] Não há como pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo” Pode vivenciar uma prática coerente, e o fato de ter experimentado esse tipo de relação social, pode também seguir nessa linha quando teve a oportunidade de ser professor.

O que predomina no relato do VERMELHO é seu olhar voltado a práticas progressistas de educação: “Fui orientado a mediar o conhecimento, fui orientado a despertar olhares e a contribuir com a formação holística de cidadãos críticos e atuantes em nossa sociedade.” Para completar a formação inicial progressista do AMARELO BRASILIS, sua experiência de estágio foi em um ambiente propício para que ele visualizasse as questões até então teorizadas, como narra:

Eu não aspirava ser professor, mas fui seduzido durante o curso e quando chegaram os estágios onde pude aplicar um pouco da teoria que tive de forma prática então, me convenci que este era meu caminho. Realizei estágios em escolas e orfanatos em Colombo, onde tive a oportunidade de ministrar oficinas de arte com sucata para crianças carentes e ao perceber que pude intervir de forma positiva na vida de seres onde quase não existe esperança de um futuro melhor eu pensei: este é o caminho em que devo trilhar.

Nesse relato podemos perceber a importância da prática, nessa escola em que estagiou foi onde sua opção por ser professor foi finalmente concretizada. Já nessa fase conseguiu ter em mente a abrangência social da profissão docente e encarou o desafio de forma positiva.

Até este momento, analisamos os relatos de formação inicial e apesar de alguns já terem iniciado a docência no período de formação, a maioria finalmente tem sua turma, sua sala de aula oficialmente após a conclusão do curso de licenciatura. Por mais completa ou mesmo insatisfatória que seja a formação inicial, o fato é que o

sujeito se profissionalizou e precisa trabalhar. Sobre esse início, Santos (2005, p. 44) afirma:

Ora, o professor até pode possuir preparação deficiente, seja em termos de conteúdos ou metodologias, mas não devem esquecer que ele está inserido em determinadas relações de trabalho. [...] Conseguindo emprego em certa instituição escolar, ele encontrará, já presente nessa instituição, uma forma de organização de processos e, nesse caso, trabalho docente.

No tópico seguinte, analisaremos a trajetória profissional, desde a entrada na profissão e primeiras experiências até as etapas em que os participantes da pesquisa se encontram atualmente, dando ênfase às relações sociais, onde/quando elas acontecem, como acontecem e o valor dessas experiências na construção do sistema ideológico particular.

#### 4.2.2 Trajetória profissional

Por ter o caráter extenso, fez-se necessário subdividir esta subcategoria para facilitar orientar a leitura e a escrita. Como critério para organizar os dados, optou-se pela perspectiva clássica que Huberman utiliza em seus estudos do ciclo de vida dos professores. O cuidado para não realizar generalizações apressadas e reducionistas foi tomado o tempo todo, pois concordamos com o autor escolhido, que afirma que:

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo, não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. (HUBERMAN, 1992, P. 38).

Assim, organizamos a trajetória profissional em entrada (1 a 3 anos), estabilização (4 a 6 anos), diversificação (7 a 25 anos), serenidade (25 a 35 anos) e desinvestimento (35 a 40 anos). Orientados por essa lógica de classificação, a primeira análise que se pode fazer é em que fase os participantes da pesquisa se encontram atualmente. Temos o relato de um professor iniciante, tateando em seu segundo ano de atividade docente; temos um representante que está passando pela fase de estabilização, construindo em seu quinto ano como professor seu repertório docente. A maior parte dos entrevistados encontram-se na fase da diversificação, onze deles estão entre o nono ao vigésimo ano de docência. Temos dois que estão no período de serenidade, no vigésimo sexto e vigésimo sétimo ano de sua carreira.

E, por fim, há o relato de dois professores que se encontram no período de desinvestimento no trigésimo segundo e trigésimo quarto ano. Vale mencionar que o VERDE ESCURO, apesar de estar em seu décimo ano de docência, apresenta características do período de desinvestimento, o que confirma o caminho não linear dessa classificação.

Entende-se que quanto maior o número de experiências e diversificação das relações sociais, o sistema ideológico particular vai ficando mais complexo. O número de anos de experiência prevê uma estrutura ideológica maior, apesar de não ser uma regra. A seguir, classificamos cronologicamente os relatos contidos nas cartas para dividi-los nas fases do ciclo de vida de cada participante da pesquisa.

#### a) Entrada: tateamento

O momento de entrada e iniciação ao ensino é o “período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais professores fazem a transição de estudantes para professores” (CARLOS MARCELO, 1999, p. 113). Há diferentes possibilidades de entradas na profissão docente, temos exemplos de professores que já iniciaram com as atividades docentes durante o curso de licenciaturas, enquanto outros iniciaram apenas após concluir o curso. Independentemente de quando entraram, o fato é que todos encontraram um complexo de relações sociais, estruturadas de tal forma que lhe impossibilitam de determinar “o que” trabalhar, “quando” e *como* trabalhar (SANTOS 2005, p. 44). Essas relações sociais e experiências iniciais preveem insegurança e um tateamento constante que fica entre a “sobrevivência” e a “descoberta”. Huberman (1992, p. 39) explica que a sobrevivência se traduz como:

confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio ('Estou-me a aguentar?'), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade de fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiadamente íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc.

Em contrapartida a essa tendência, Huberman (1992, p. 39), traduz a “descoberta” como: “o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado grupo profissional”.

Essas duas lógicas podem aparecer simultaneamente ou com a presença mais marcante de uma delas neste primeiro momento. A variedade é tanta que alguns entram na profissão a contragosto, com o objetivo de ser algo provisório até encontrar algo melhor, outros cheios de ideais e acabam se frustrando com a realidade, outros ainda recebem um ambiente propício e acabam tendo a maioria das experiências positivas. Há uma infinidade de combinações. Veremos muitas delas a seguir, afinal, este momento de entrada é tão marcante que catorze dos participantes (a maioria) optaram por relatar. De cada relato extrairemos o valor das experiências para a formação continuada e as concepções ideológicas utilizadas ou formadas a partir dessas experiências.

Para o VERMELHO ESCURO, o relato de sua entrada serviu apenas de menção para o restante de sua narrativa:

[...] minha primeira experiência como professora, minha primeira aula em um colégio foi em 1991, como professora de religião, pelo fato de ter sido catequista na igreja do meu bairro. Nesse colégio, trabalhava minha prima Gilda, quando ela soube que estavam precisando de uma professora de religião, ela lembrou de minha experiência e me indicou. Já no ano seguinte, em 1992, a professora de Educação Física do colégio pediu a conta e como eu era acadêmica de Educação Física, lá fiquei no mesmo colégio.

O AMARELO traz um relato de entrada desafiador:

[...] com uma formação em licenciatura em matemática a concluir, leciono para turmas de Ensino Médio no mesmo colégio público que estive toda escola básica. Você entende agora, a minha formação de baixa qualidade.

Após três anos lecionando na escola pública, iniciei o meu trabalho na rede particular para o fundamental 2.

Sou colocado a teste, pelas diferentes demandas exigidas, não conseguia realizar os projetos exigidos pela rede particular e não concebia o trabalho realizado interdisciplinarmente.

Com toda certeza, os cinco primeiros anos como professor foram os piores.

Muitas vezes desejei desistir.

Esse professor iniciou sua carreira já no início da licenciatura, lecionou Matemática para alunos do ensino fundamental em uma instituição pública, em seguida em uma instituição particular. De sua experiência na primeira instituição, não apontou as dificuldades, mas, em relação à segunda, foi pontual ao eleger “diferentes demandas”, “projetos exigidos pela rede” e “interdisciplinaridade” como revés de sua

carreira. Nesse momento de entrada, como já citado anteriormente, o professor iniciante se adapta à lógica existente. Santos (2005, p. 44) afirma que:

Dependendo do tipo de organização do processo de trabalho docente que encontrar, poderá se deparar, por exemplo, com determinados manuais, planos de curso ou livro do professor [...] concebidos por outros que prescreveram, minunciosamente, as tarefas a serem executadas”.

Classifica esse período como o “pior” de sua trajetória, tendo frequentemente desejos constantes de desistência.

O VIOLETA também fala de seus primeiros anos de sala de aula como os piores da carreira, sua experiência é frustrante e carregada de sentimentos:

No segundo ano do curso comecei a dar aulas. Estava entusiasmado com a ideia e queria me tornar um grande professor. Mas a decepção, a desmotivação, os desafios de ser um educador logo chegaram. Passei três anos da qual, quase que toda a semana, pensava em desistir. Era tudo muito difícil. Os alunos indisciplinados e arrogantes logo perceberam a falta de experiência do novato e minha visão mágica da educação logo se transformou em um grande pesadelo do qual queria muito acordar. Esses três primeiros anos foram os piores que já tive em minha vida profissional até o dia de hoje.

Ao findar desse período de três anos, tomei a decisão de me afastar da educação, pois concluí que essa, de fato, não era minha área, não era meu dom, eu não tinha as habilidades para a função. Mudei de ramo profissional e fui ganhar a vida de outro jeito.

Além dessas coisas mencionadas, ainda há outra da qual não me sinto bem à vontade para falar – minha timidez. Não sei exatamente onde isso começou, o fato é que ainda tenho uma tremenda dificuldade em falar, em me comunicar. E isso me atrapalhou muito em minha carreira profissional. Talvez, boa parte dos problemas que enfrentei no começo tenha sido em virtude disso.

A experiência desse segundo relato foi frustrante a ponto de fazer com que o professor desistisse de continuar. Tinha certa motivação e idealizava a profissão, entretanto, em sua idealização de sala de aula, sonhava com uma boa recepção por parte dos alunos, mas foi hostilizado e ele atribui ao fato de ter pouca experiência. Ao desistir de seguir em frente, concluiu, naquele momento, que a docência não era para ele, por três motivos que nos oferecem pistas a respeito da concepção que este tem do papel do professor da educação: “Não era minha área”, “Não era o meu dom” e “Não tinha habilidades para a função”. Apesar de não indicar de modo preciso o que seriam as habilidades para a função, no parágrafo seguinte, aponta uma delas: “timidez – dificuldade de comunicação”. Essa visão de educador se mistura, sendo um

tanto tradicional, que é regida pela ideia de que para ser professor é preciso ter dom. Em seguida, se aproxima de uma visão tecnicista em que há habilidades próprias para a função e que no momento não as possuía. Em suma, esse professor, ao passar pelo período de tateamento, em um primeiro momento, optou por se afastar e só retornou após um ano, com estratégias para superar os problemas já conhecidos, voltou disposto a fazer diferente e conseguiu estabelecer uma relação positiva com seu trabalho, como veremos posteriormente.

O AMARELO BRASILIS iniciou suas aulas após a conclusão do curso, estava ainda mais motivado, sobre seu objetivo enquanto educador: “E agora formado eu deveria ter a obrigação de assim como fui influenciado também influenciar a quem quer que pudesse dentro ou fora de sala”. Já nesta primeira frase do relato, podemos entender que, em sua concepção de educação, o professor não colocava a sala de aula como um limite. Percebia a força social do seu papel para além das portas da sala e portões do colégio. Sabia que poderia influenciar a vida dos alunos. Ao optar pelo concurso público, justifica sua escolha por motivações sociais e não pela estabilidade que o concurso público confere.

Logo, minha primeira ação, foi tentar concurso público para adentrar ao quadro próprio do magistério a nível estadual, por que, em meu entender estaria realizando um trabalho com crianças que teriam risco social e então eu cumpriria minha obrigação com a sociedade, conforme fui orientado. Pensava: “A Arte Transforma”.

Ao expressar a sua compreensão sobre o papel do educador, escolhe o termo “obrigação com a sociedade”, demonstrando que, para ele, não há como dispersar-se desta responsabilidade. Apesar de estar seguro quanto aos propósitos, seguro em relação à sua formação, encontra uma realidade distante da que idealizou e percebe as contradições que as experiências cotidianas oferecem:

[...] ao entrar na escola pública, pude perceber que não era tão simples realizar o que almejava, uma vez que o discurso em uma faculdade de arte é um e a realidade na escola é outra. A disciplina arte é muito desvalorizada tanto pelos alunos quanto pelos colegas de trabalho. A própria sociedade brasileira não dá o devido valor para a Arte. A despeito da disciplina o fator “ser professor”, “o mediador” é que conduz o olhar de outros para uma nova hipótese e infelizmente não alcançamos a todos, seja por condições de trabalho, políticas ou qualquer outra situação.

Diante dessa exposição, vale a pena nos determos para várias denúncias feitas por esse professor. A primeira delas é a hierarquização que há entre as disciplinas do currículo, no relato, o professor revela que a disciplina ocupa posição desprivilegiada frente às demais, tanto para alunos, como para os demais professores e observa que culturalmente essa ideia tem sido reforçada. A própria leitura de Ana Mae Barbosa, orientou seu olhar para essa questão. Em um segundo momento, seu objetivo inicial de “transformar o mundo” passa por filtros da realidade e ainda que entenda que o professor é um mediador, admite a infelicidade de não conseguir alcançar a todos e percebe, reconhece, enxerga fatores externos como influências que impedem de alcançar a todos como as condições políticas e de trabalho.

Outro relato de experiência da entrada em sala de aula veio do VERDE: “Ao voltar de uma expedição à Antártica, fui chamada para substituir algumas aulas em um colégio particular, a partir desse momento nunca mais parei de dar aulas”. Sua entrada como professora da Educação Básica deu-se após uma experiência como pesquisadora. Continua: “As primeiras experiências não foram tão legais, pouca experiência e a falta do silêncio antártico me fazia muita falta, ambiente novo, movimentado e barulhento”. Nesse primeiro momento, apontou a questão de adaptação e pouca vivência, em seguida, ao superar esses primeiros desafios, sua visão amadureceu e suas preocupações ficaram ainda mais profundas: “Desafios novos foram aparecendo e eu fui tendo o senso da responsabilidade sobre a vida de pessoas que conhecia pouco em um primeiro momento”.

Na sequência, ainda como um relato traumático, o TURQUESA apresenta suas primeiras experiências. Como já afirmado no tópico anterior, a respeito da formação inicial, o TURQUESA saiu com algumas lacunas. Ratifica essa dificuldade ao relatar sua entrada em sala de aula:

Saindo da faculdade me senti perdido, parecia que sabia menos do que quando entrei. Trabalhei com uma turma de Terceirão na rede estadual de ensino; sem base alguma, acabei ministrando aulas de acordo com o que vi em meus professores do Científico, antigo Ensino Médio. Foi uma experiência bastante traumática, desisti depois de enfrentar um aluno drogado em sala de aula; ao procurar a direção, esta afirmou que eu teria que dar conta da situação e ficar ciente de que se chamasse a polícia, poderia ter problema.

Em sua primeira experiência como professor, reproduziu estratégias utilizadas pelos seus professores da Educação Básica. Em meio a pouca experiência, ao entrar em conflito com um aluno drogado, procurou a administração do colégio e como não

recebeu apoio, desistiu de seguir em frente e buscou espaços não formais para continuar em sua carreira:

Entrei em uma ONG, para crianças de rua. Nessa instituição, encontrei professores com uma longa caminhada, experiências marcantes, tanto positiva quanto negativamente, professores que apesar do número de anos no magistério, queriam continuar aprendendo e não tinham problema algum em compartilhar suas experiências. Nesse momento comecei a aprender o ofício de ser professor, nas conversas, nas orientações que recebia, nas sugestões que davam.

Nessa segunda instituição, o TURQUESA conseguiu se identificar com a profissão, sua inexperiência foi acolhida por colegas experientes, conseguiu tirar proveito de situações adversas para se firmar em sua profissão. Sua experiência prática nessa instituição conferiu ao TURQUESA oportunidades de formação continuada (no sentido de experiências, não de programas, pois se ele participou de programas de formação continuada, não mencionou em seu relato) que complementaram sua formação inicial. Ao continuar seu relato, o professor anuncia a ampliação de seu repertório de experiências e, narra o encontro entre sistemas ideológicos particulares que aconteceu:

Além disso, era uma instituição que permitia trabalhar de forma mais aberta, aproveitávamos para trazer a realidade dos alunos para dentro de sala, sua vivência de rua, o que o levou para as ruas, a família, entre outros. Foi uma experiência enriquecedora na profissão, o aluno tem muito a ensinar, ele já tem uma vivência, uma experiência que precisa ser aproveitada. Isto me deu novo ânimo a seguir com mais certeza no caminho escolhido.

Nesse trecho, o professor traz prenúncios do que vem a ser sua concepção de ensino. Em primeiro lugar, por se tratar de um espaço de aprendizagem não formal, as estruturas oferecem mais liberdade para o professor trabalhar. A partir dessa possibilidade, atuou de forma progressista, valorizando os estudantes e suas vivências para tornar os conteúdos significativos. Em sua narrativa, admite que “o aluno muito tem a ensinar”. Ao observar esse relato, verifica-se que a relação professor/aluno descrita acima não se restringiu à dimensão pedagógica. Santos (2005, p. 45), ao comentar sobre esta relação, afirma que:

São pessoas que se encontram em um determinado local – sala de aula – e estabelecem, entre si, um determinado tipo de relação social. As relações sociais são complexas, apresentam várias dimensões para análise. A pedagógica é apenas uma das diferentes dimensões possíveis. Podemos

encontrar, entre outras, dimensões políticas, econômicas, culturais, sociológicas, filosóficas, etc. etc.

Apenas nessa segunda experiência o TURQUESA conseguiu visualizar de forma positiva a profissão docente, visto que conseguiu ter experiências significativas e um espaço propício para pôr em prática suas concepções sobre educação e ensino.

Para fechar o relato de entrada desse professor, ele segue com o registro do último momento da fase de tateamento:

Infelizmente, depois de alguns anos, a instituição fechou e fui contratado por uma escola particular para trabalhar no setor de apoio educacional, atendendo pais, alunos e professores, não estava diretamente ligada à sala. Fiquei muitos anos fora de sala, afinal, precisava viver e a escola pagava bem, no entanto não desisti do sonho de ser um bom professor.

Os anos passados na gestão escolar aconteceram mais por necessidade do que por escolha, seu anseio era ser um “*bom professor*”. Mais à frente veremos como se deu o retorno à sala de aula.

Seguindo para o próximo relato, o VERDE ESCURO começa falando sobre a motivação para a entrada: “Como a necessidade obrigava, persisti em ser professora, até porque, a carga horária era atrativa. Foi a primeira vez que pude ficar mais tempo com meu filho sem depender de outras pessoas”. Apesar de não ter sido uma escolha e sim falta de opção, é mobilizada positivamente por uma questão pessoal e não algo que reflete em seu trabalho na sala de aula. Continua descrevendo suas primeiras experiências e sentimentos associados a estas experiências: “Chorava cada vez que colocava meus pés para fora da escola, ninguém havia me dito ou orientado como fazer planejamento, uma avaliação e principalmente, a manter o controle da turma”. Estava preocupada com métodos de ensino da profissão, demonstrando estar próxima a uma concepção tecnicista de ensino (MARTINS, 2008, p.43). Segundo Santos (2005, p. 42), há condicionantes impostos pelo mercado de trabalho que influenciam na prática pedagógica. Analisando sob essa lógica de mercado, em que se simplifica a relação social que se estabelece entre professores e alunos, quando há dificuldades em se alcançar os objetivos, as dificuldades são facilmente identificadas e atribuídas ao professor: “muitas vezes sua didática não é a mais adequada. Tudo se resume ao processo de ensino, especialmente ao professor, considerado como despreparado tecnicamente para desempenhar a sua função” O que acontece no relato do VERDE ESCURO exemplifica o comentário de Santos

(2005 p.43). Além disso, aponta uma grande dificuldade com a disciplina dos alunos. O estudo de Sikes sobre ciclos vitais dos professores, aludido por Marcelo Garcia (2005, p. 63), menciona que “os problemas de disciplina são os que mais preocupam os professores, devido à sua ausência de autoridade”. O VERDE ESCURO reforça a questão da disciplina como uma das maiores preocupações no início de carreira:

Na época atuava com a 5ª série e percebi não ter afinidade nenhuma com os menores, que necessitavam de uma atenção quase maternal, a qual eu não estava disposta a fornecer. No ano seguinte, ainda na mesma escola, que se localizava na periferia na zona metropolitana de Curitiba, solicitei aulas para alunos com mais idade. Foi quando peguei 8º ano e me adaptei facilmente ao conteúdo, mas permanecia com dificuldades na organização e disciplina dos estudantes.

Nesse trecho afirma não se identificar com os menores e não ter o interesse de se aproximar afetivamente dos alunos. Por fim, revela que sua dificuldade estava mais com o conteúdo do que a faixa etária em si. É tanto que as dificuldades disciplinares permaneceram, entretanto, como tinha mais afinidade com o conteúdo, foi mais fácil avançar nessa fase de tateamento. A ênfase e preocupação dada ao conteúdo como principal elemento do processo de ensino aprendizagem é muito expressiva em se tratando de concepções de ensino voltadas ao eixo da transmissão-assimilação, segundo Martins (2008, p. 63).

Alguns dos participantes encontraram um ambiente propício e cercado de eventos que tiveram o início de sua carreira docente satisfatório, como é o caso do MARROM, que mesmo estando com 32 anos de profissão, faz questão de relatar seu início:

[...] em agosto daquele ano recebi uma ligação do Prof. Aurélio, diretor de uma escola particular, me convidando para assumir aulas de uma professora que estava saindo em licença maternidade. Visitei a escola, e de todo ela não era totalmente desconhecida para mim, pois ali já havia lecionado minha tia Izabel.

Aceitei assumir as turmas de quinta a oitava série com as disciplinas de História, Geografia, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), até que a professora titular retornasse. Ao receber os materiais das mãos do Professor Aurélio, recebi também a incumbência de colocar em dia todos os planejamentos e cadernos de chamada, pois estavam atrasados desde abril daquele ano.

Não lembro exatamente como foi minha primeira aula na escola, mas de uma coisa não posso esquecer: fui muito bem recebido pelos alunos que eram simpáticos com aquele jovem de 22 anos que estava dando ali seus primeiros passos de uma carreira que agora já dura mais de três décadas.

Estar em sala de aula para mim era uma aventura, era prazeroso preparar as aulas, repartir conhecimentos me deixava muito feliz. Em um determinado dia, ao atender alguém que batia à porta, fiquei surpreso com a visita da coordenadora pedagógica da mantenedora, a professora Mércia e sua secretária, que me informou que estava visitando a escola e que iria assistir à minha aula. Como durante o estágio supervisionado, fui avaliado constantemente por minhas professoras Regiane e Maísa, não me senti desconfortável com a presença delas, segui o planejamento daquele dia. Ao sair, ela disse que eu estava indo muito bem, fato que me motivou a dar sequência às minhas atividades.

Ao final daquele período que se encerraria no mês de dezembro, fui chamado pelo professor Aurélio para uma avaliação do meu trabalho, na ocasião me disse que eu tinha bom conhecimento e domínio de turma, mas como seria de se esperar quando comparado com a professora titular perdia no quesito experiência.

Outra situação interessante foi o excelente relacionamento com meus colegas professores, alguns deles tinham muitos anos de experiência, outros jovens como eu e recém-saídos de uma faculdade, com muita vontade de acertar.

Encontramos aqui uma iniciação em caráter de substituição, um professor que descreve sua entrada como uma “aventura”, que se mostrou satisfeito em realizar suas atribuições de professor, mesmo o trabalho burocrático, que foi bem recebido por alunos e colegas mais experientes e que não se sentiu desconfortável com uma avaliação externa. Caracteriza toda sua iniciação como positiva, entretanto neste primeiro momento não deixa pistas sobre suas concepções ideológicas. No trecho seguinte, podemos inferir algumas possibilidades de ideologias que perpassam a prática deste professor neste momento de tateamento:

Em setembro de 1987, recebo novamente uma ligação do professor Aurélio, me convidando a retornar, pois a professora a quem eu substituíra meses antes, havia se desligado do quadro de professores. Acertamos os detalhes do retorno, agora não seria mais um substituto, mas o titular. Fui recebido com muito entusiasmo pelos alunos, todos eles, com exceção dos alunos da quinta série já haviam sido meus alunos no ano anterior. Um caso interessante ocorreu quando, estávamos estudando demografia com o tema era êxodo rural e eu falava aos alunos que muitas pessoas que vinham da zona rural acabavam morando em ocupações irregulares, mencionei várias destas localidades em Curitiba. Num determinado momento surgiu a ideia de visitarmos um destes espaços para fazer uma pesquisa com a finalidade de se detectar a procedência dos seus moradores. Preparamos em sala de aula um questionário, acertamos todos os detalhes, mas com a melhor das intenções e com o ímpeto de um jovem, esqueci-me de comunicar a direção da escola. Na data combinada, fizemos a aula na favela de Curitiba, visitamos várias casas e completamos as entrevistas. Retornei satisfeito e com o senso de uma missão cumprida. Os alunos prepararam um relatório da aula e seus resultados para mim foram muito positivos.

Alguns dias depois, sou chamado à sala do diretor, que me questionou se eu havia realizado uma atividade com alunos na favela de um bairro de Curitiba.

Já naquele momento percebi que havia feito algo errado e que apesar de pedagogicamente correto, não tinha tido o respaldo da administração escolar. Esta minha primeira aula em campo nunca mais sairá da minha memória e creio sinceramente que o mesmo também é verdade quando se trata daqueles alunos que participaram dela. Aquela aula foi a precursora de muitas outras que tive a oportunidade de realizar e quando encontro algum ex-aluno elas são sempre lembradas como momentos únicos que ficaram registradas em suas memórias.

Nesse trecho, o professor, ainda em sua fase de tateamento, narra seu retorno, agora não mais como substituto, mas sim como titular e a boa resposta que teve dos alunos que já o conheciam. Em seguida, conta uma “peripécia” marcante relacionada a sua primeira aula de campo. Em primeiro lugar, o fato de ir a campo já denota a importância que o professor dá a aulas práticas. Ao optar por esse modelo, local e objetivo de aula de campo, oferece alguns indicadores de suas concepções ideológicas. Em segundo lugar, como professor de geografia iniciante, não decidiu fazer uma aula prática de campo apenas para estudar características físicas de um espaço e sim características sociais: demografia, êxodo rural, pessoas em situação de ocupação irregular estão em voga na pesquisa feita pelos alunos. Por fim, tem o cuidado de que tudo o que foi observado e dados coletados fossem sistematizados pelos alunos. Esse professor, ao escolher esse modelo de aula de campo, usou como parâmetro de escolha “não o conteúdo, mas a relação, a forma como se realiza essa situação prática” (MARTINS, 2008, p. 74-75), colocando diante dele mesmo “possibilidades infinitas de realização do ensino, uma vez que ultrapassa a relação linear entre conteúdo e forma” (MARTINS, 2008, p. 75).

É claro que essa experiência teve um grau perigoso de amadorismo no sentido de não ter feito comunicado oficial para se respaldar frente à administração escolar, isso até o colocou em situação de risco. Mas nem por isso deixou de praticar, por compreender a importância desses momentos. A experiência foi aprimorada e repetida nos próximos anos gerando aprendizagens significativas que são lembradas ao reencontrar com ex-alunos.

Ao definir o que é ser professor, o MARROM diz que: “Ser professor para mim é mais que uma profissão, mas uma missão a ser cumprida”. Ainda sobre seu início, afirma que: “Desde os primeiros momentos desta minha carreira, sentia que era isto que queria para minha vida”.

Seguindo com relato positivo sobre o início da carreira docente, o VERMELHO reconta seu início:

No ano de 2000, fui convidado para trabalhar em uma escola particular no interior do Paraná, onde comecei meus trabalhos como tesoureiro da escola. Neste período fazia faculdade de licenciatura em uma cidade que ficava a 45 km de Francisco Beltrão.

Já no meu segundo ano de faculdade, fui convidado a assumir as aulas de Educação Física na escola onde agora dividia as duas funções: tesoureiro e professor de Educação Física.

Jamais irei esquecer a minha primeira aula, que foi com a turma do Pré 4, e não sabia dizer quem estava com mais medo, eu pela inexperiência e pela responsabilidade de ministrar aquela aula para crianças tão pequenas, ou se as crianças, que estavam tão quietas por conta do meu tamanho e minha aparência sisuda. Então fui logo tratando de colocar um sorriso no rosto, e esquecendo da aula que havia preparado, pois tinha que conquistar a confiança daquelas crianças, e foi incrível ver a mudança de comportamento daqueles pequeninos, quando começamos as atividades. Foi incrível, jamais irei esquecer.

Esse relato traduz as inseguranças que sentiu por ser inexperiente e pela responsabilidade do trabalho. As crianças também o receberam com receio pelo seu aspecto físico. Ali, sua resposta ao momento inconveniente, demonstra sua concepção ideológica. No momento em que opta por deixar de lado os conteúdos planejados para aquela aula e prioriza estabelecer uma relação de confiança com as crianças, expressa aproximar-se ao eixo aprender a aprender em que a ênfase está no aluno e na adequação de suas necessidades individuais ao meio social. (MARTINS 2008). O VERMELHO, adjetiva esse momento inicial de sua carreira como “incrível” e a lógica utilizada em sua primeira experiência é usada nas demais fases de seu ciclo vital, como veremos em outro momento.

Diferentemente dos demais participantes, o CINZA teve início nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

Iniciei minha carreira em 1984, à noite, com alunos adolescentes, e naquela época os alunos, participavam, ouviam, respeitavam. Posterior a este ano, iniciei no Ensino Fundamental I, onde lecionei pela primeira vez em classe de 1ª série (alfabetização). Quando entrei na sala, olhei para 30 carinhas lindas, pensei: O que vou fazer? O que vou ensinar? Naquele momento pensei e decidi contar história, desenhá-la... e isto aconteceu, ficaram quietos ouvindo e criaram um desenho bem legal! Daí em diante, procurei fazer e desenvolver aulas bem legais, com muita contação de história, deitávamos embaixo de uma árvore e as histórias eram lidas ali.

Após anos nessa etapa da Educação Básica, iniciou com os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o que acarretou em duas entradas, dois períodos de tateamento e adaptação conforme o relato que se segue:

Com os alunos do Fundamental II e Ensino Médio, iniciei em 2003, em Colombo e foi muito gratificante este contato, no início foi difícil, mas foi maravilhoso!

Caracteriza seus dois inícios como desafiadores. Não deixa pistas explícitas sobre concepções ideológicas, exceto pelo fato de ter aulas práticas em meio à natureza com as crianças, o que não se enquadra no eixo da transmissão assimilação, tampouco no eixo aprender a fazer, pode estar próximo ao eixo aprender a aprender, em que se estimula a autonomia do aluno ou mesmo no eixo da sistematização coletiva do conhecimento, que dá ênfase às relações sociais.

Encerrando as narrativas em que professores apontam a entrada como um início acolhedor, o CELESTE que diz que:

O primeiro dia como professora foi de muito nervosismo, pois sair para trabalhar a noite e deixar a família, até hoje me entristece. Não tinha experiência profissional, somente dos estágios obrigatórios. Mas a recepção no colégio Juscelino K. de Oliveira foi de extrema importância. Secretários, professores e principalmente o professor de Química (atual diretor) me acolheu e mostrou-me o caminho para atuar em sala de aula.

Aos poucos fui me identificando, fui construindo o saber ensinar.

Mesmo em meio ao nervosismo e desafios, o que fez diferença no período de tateamento foi o apoio que recebeu de professores e funcionários experientes. Teve seu sistema ideológico particular expandido a partir da troca de experiência com os colegas. Para relações sociais como essa, Santos (1992 e 2005) utiliza o termo “relações de tipo novo” que supera a hierarquia, individualismo, concorrência e passividade, dando lugar à solidariedade, colaboração e coletividade. Essa troca deu o acolhimento necessário para que a professora se identificasse e construísse seus conceitos e práticas de ensino.

Em seguida, temos os dois relatos de professores que descreveram as dificuldades encontradas no início de carreira. O AZUL, que hoje se encontra no período de estabilização de sua carreira, teve sua entrada na profissão docente marcada por uma diversidade de realidades privilegiadas em relação aos demais participantes da pesquisa. Possivelmente, os momentos de adaptação exigiram certa elasticidade do professor e conseqüentemente a ampliação de seu sistema ideológico particular. É interessante notar que o professor utilizou um parágrafo para cada uma das instituições em que iniciou seu trabalho, apontando cenário geral de cada uma

delas, os problemas que mais chamaram sua atenção e o que ele aprendeu com cada experiência vivida. Como todos os outros participantes, tinha expectativas, algumas antes de ter o primeiro contato com as turmas, conforme segue o relato:

Quando iniciei como professor tinha várias expectativas a respeito das dificuldades que já sabia que enfrentaria, mas logo de cara tive a prova de fogo, pois na primeira escola já enfrentei situações que mostraram o grande desafio que é ser professor. Uma escola da rede pública foi a primeira escola na qual atuei, essa instituição tem algumas especificidades que vale a pena destacar, como o fato de ser uma instituição com ensino em período integral, sendo que as disciplinas do currículo comum eram oferecidas pela manhã e as extracurriculares, no período vespertino, essa era a parte boa. Por outro lado, seu público era proveniente de uma comunidade extremamente carente e problemática, os alunos tinham dificuldades extremas de aprendizagem, além da falta de base dos conteúdos, para um professor iniciante isso é um desafio ainda maior. Mas o que realmente chamava a atenção eram os problemas sociais, especialmente a desestruturação familiar, que interferiam diretamente no comportamento e no desempenho dos alunos: pais violentos, tráfico de drogas, necessidades de materiais básicos para a própria sobrevivência, entre outros. Nessa escola, aprendi a adaptar as atividades e avaliações para alunos com dificuldades de aprendizagem e também a lidar com a dura realidade que nossos alunos podem enfrentar em casa e que refletem no trabalho do professor.

Nesse relato percebemos seu olhar voltado às questões sociais, o que se repete na sequência. Apesar de ser uma escola que atende público proveniente de classes sociais mais privilegiadas, os desafios eleitos ao falar sobre a segunda instituição em que trabalhou, também registra o trabalho com minorias (estrangeiros e deficientes):

Outra instituição na qual atuei foi um instituto estadual de educação. Essa escola tem um público misto, sendo a maioria proveniente de classes sociais privilegiadas. Ali tive que adaptar as atividades e avaliações para alunos estrangeiros, pois na sala havia três alunas chinesas que não tinham domínio da língua portuguesa, então todas as atividades eram adaptadas e traduzidas por outro professor para o inglês, para que elas respondessem no contra turno. Também tive a experiência de lecionar para alunos portadores de necessidades especiais, tanto para surdos, como para um que precisava de uma professora que o acompanhava individualmente, devido ao extremo rebaixamento cognitivo.

Continua apresentando mais duas instituições em que trabalhou, dando ênfase às suas preocupações sociais e como estas interferem na aprendizagem.

Fui professor do Ensino Fundamental e Médio em duas escolas da rede pública, no ensino regular, e também atuei em salas de apoio, nas quais atendia alunos com dificuldades de aprendizagem. Em uma das escolas enfrentei dificuldades com a carência dos alunos, pois como as aulas de

apoio eram no contra turno, alguns alunos que estudavam pela manhã iam para a escola a pé, e sem tomar café da manhã, de Almirante Tamandaré até a escola, que ficava muito longe de lá, o que refletia no desempenho deles. Diversas vezes tive que parar as aulas para levá-los até a cantina, pois chegavam a chorar de fome. Essa foi uma das experiências que mais marcaram, pois de nada adianta preparar aulas e haver a disponibilidade das aulas de apoio, se os alunos passam por situações como essa, é um desafio constante mantê-los frequentando as aulas e interessados.

Por fim, em uma escola particular, confessional, o AZUL teve condições de trabalho mais propícias para desenvolver seu trabalho, nem por isso se acomodou quanto ao seu olhar humanizado para os alunos:

Situação bem diferente vivo em um colégio particular de Curitiba, que além de ser particular tem uma filosofia diferente dos demais, tem como foco o criacionismo e leva muito em conta os ensinamentos de Jesus, o que sempre me deixou muito à vontade, pois em outras instituições isso quase sempre não é levado em conta.

Além disso, o trabalho como professor no colégio é bem diferente das experiências anteriores, pois quase não há problemas com indisciplina ou dificuldades de cunho social, apesar de algumas dificuldades emocionais que alguns alunos apresentam, mas que são comuns da própria faixa etária ou do momento histórico da sociedade atual, de ampla desestruturação familiar e desvalorização da vida.

Diante desse misto de experiências, encontros de ideologias, relações sociais complexas, percebemos que o que as relaciona é a postura e o olhar progressista do educador, fica enunciada na seguinte fala: “acredito que como professor não dá para ignorar ou não se envolver com os problemas e desafios que nossos alunos enfrentam, pois para eles somos, muitas vezes, o único porto seguro ou a referência de bondade mais próxima e acessível” O professor compreende a necessidade de formação integral do sujeito, não apenas intelectual, reconhece contextos históricos, familiares, emocionais e opta por estabelecer relações sociais de tipo novo, o que confere a ele mais elementos para uma prática próxima ao eixo da sistematização coletiva do conhecimento em que é feito o levantamento das necessidades práticas e interesses dos alunos (SANTOS 2005, p. 49).

O último tópico da subcategoria que trata da iniciação da profissão docente é do VERDE CLARO, que como já foi relatado anteriormente, iniciou seu curso de licenciatura sem ter a pretensão de ser professora, mas no momento em que surgiu uma possibilidade de substituição de aulas, encontrou-se com a profissão, conforme descreve este trecho de sua história:

Em meu primeiro ano de faculdade fui chamada para fazer uma substituição relâmpago em minha escola da infância, fui amedrontada, mas ao iniciar aquela primeira aula, tive a nítida sensação que definitivamente aquele era o meu lugar, a minha missão.

No segundo ano da faculdade já fui contratada por uma escola particular e estagiava em escolas públicas, enquanto aprimorava meu curso de inglês. Lecionei Português para adultos cuja empresa exigia o término do Ensino Médio e todos os dias eu era a que mais aprendia com aqueles sonolentos e esforçados alunos.

Gastei um semestre trabalhando com crianças numa grande e perigosa favela, onde eles vinham para comer a merenda oferecida e o tempo que sobrava eu tentava ensinar hábitos de higiene e saúde e lá oferecíamos as sobras aos pais, aconteceu um dia uma situação desesperadora: mãe de aluno, faminta gritava e batia nas grades assustando a todos. Fui tentando intervir, apanhei e fui parar na polícia. Ser professora?! Uau, que desafio!

Nesse breve relato de experiências de estágio em escolas públicas, teve contato com realidades diversas. Em seu trabalho com aulas de Português para adultos, afirma que muito aprendia com eles, que mesmo ao final do dia de trabalho estavam presentes e se esforçavam para aprender. Já em sua experiência com crianças carentes, não se limitou ao ensino, preocupou-se com o sujeito de forma integral, percebendo suas necessidades físicas e de orientação sobre hábitos de higiene. Nesse caso, as situações de adversidade não a frustraram e sim trouxe mais compreensão sobre a complexidade e força social que o professor possui.

Aqui conclui-se o tópico mais longo da subcategoria trajetória profissional, entendendo a importância das primeiras relações sociais vividas na escola, experiências, as diversas possibilidades de respostas a essas experiências, o valor disso na construção de processos ideológicos, seja por confirmar aspirações, modificar ou expandir essa teia de combinações de conceitos que se constitui em um sistema ideológico próprio, único e não estático.

#### b) Estabilização: consolidação de um repertório pedagógico

O período de estabilização é crucial na vida de um professor. Trata-se do momento em que se constrói um repertório pedagógico, em que se adquire confiança e muitas das dificuldades iniciais são superadas, dando lugar a uma visão amadurecida e preocupações mais profundas sobre o ensino. Segundo Huberman (1995, p. 40): “num dado momento, as pessoas ‘passam a ser’ professores quer a seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de ser por toda vida,

mas, ainda assim, por um período de 8 a 10 anos, no mínimo”. Neste período, grande parte dos professores busca cursos de especialização em áreas em que se identifica ou que responda a questões encontradas em sua prática. Uma vez superados os primeiros desafios, os próprios professores criam projetos pessoais que dão identidade à sua prática. São capazes de perceber afinidades e distanciamentos. Comentando sobre essa fase, Huberman (1995, p. 40) afirma que:

No caso do ensino, a estabilização tem outros significados, como, por exemplo, a pertença a um grupo profissional e a independência. Um grande número de professores fala mesmo de ‘libertação’ ou ‘emancipação’. Uma vez colocadas, em termos de efetivação, as pessoas afirmam-se perante os colegas com mais experiências e, sobretudo, perante as autoridades.

Essa estabilidade também prevê que o professor expresse de forma mais intensa suas concepções ideológicas, como analisaremos nos próximos seis relatos de professores que optaram por falar sobre essa fase.

O VIOLETA, que passou por um período de tateamento com dificuldades a ponto de desistir, teve seu retorno à atividade marcado por experiências anteriores e um plano mental do que não repetir e sobre o que fazer:

Por ironia do destino ou a que prefiro – intervenção divina, um ano depois do meu afastamento da sala de aula, lá estava eu tentando reiniciar, começar o jogo do zero. Usei a experiência dos anos anteriores a meu favor para continuar com o que deu certo e modificar aquilo não funcionou como queria.

Os próximos anos foram bem interessantes. Ao voltar comecei a lecionar filosofia; de alguma forma consegui atingir o coração daqueles alunos, que outrora tinham aversão a minha pessoa. Não demorou muito para que eu passasse ser contado entre os melhores professores daquela instituição. Passei a ter uma carga horária maior, agora lecionando história também. O tempo ia passando e minha influência diante dos alunos ia aumentando cada vez mais. E, a partir daquele ano que retornei, fui convidado quatro vezes para ser paraninfo nas formaturas do 3º ano – algo que considero uma das maiores honrarias para um professor.

Cá estou eu, prestes a completar dez anos em chão de sala de aula.  
Não pretendo sair dessa missão tão cedo.

Dando prosseguimento à nossa análise, temos um trecho da carta do MARROM SELA, que registra o que considerou seu maior desafio ao entrar para a profissão e como uma experiência específica que aconteceu em seus anos de estabilização serviu de modelo para enfrentamentos posteriores em situações complexas e inesperadas de indisciplina:

Meu maior medo era lidar com alunos indisciplinados, mas a maioria das minhas melhores experiências foi justamente com um aluno muito indisciplinado. Fernando o nome dele, menino de 12 anos que frequentava o 7º ano Em um colégio da rede pública. Indisciplina, revolta, e enfrentamento era o lema do Fernando contra os professores, mas por algum motivo eu e ele passamos a nos entender. Com o tempo, o respeito passou a se transformar em carinho. Fernando, todo dia ia a minha sala de aula pedir a benção. Passou a me considerar com carinho de mãe.

Certo dia, Fernando me convidou para ser sua madrinha. Depois de questioná-lo porque eu, eu me emocionei ao ouvi-lo falar que era de mim que ele recebia carinho, que eu me preocupava mais com ele do que os próprios parentes.

Os relatos do VIOLETA e do MARROM SELA estão centrados em sua preocupação com a afetividade, dão muita ênfase à habilidade de lidar com as relações humanas na profissão docente, característica de quem possui uma concepção de ensino voltada ao eixo aprender a aprender (MARTINS, 2008, p. 41).

O VERDE CLARO recorda com emoção e nostalgia seu período de estabilização e projetos próprios desenvolvidos em uma das escolas em que pôde trabalhar:

Lecionei 11 anos em uma escola em São Paulo, com 5000 alunos, onde servia as séries que eles necessitavam. Cresci junto com minhas filhas que desde pequenas frequentavam esta escola. Uma escola tão marcante e que tive a oportunidade de marcar e até hoje tenho contato com alguns que fazem questão de lembrar nossos projetos, como *Valentine's Day* (Dia do Amigo, Namorado) onde milhares de cartões eram escritos em inglês, rolos de papéis escritos *Thanksgiving* (Dia de Ação de Graças) onde agradecíamos com música, orações e refeições com muita união. Quanta saudade!

Nesse relato, o VERDE CLARO, que está em seu período de estabilização, em que “a escolha de uma identidade profissional constitui uma etapa decisiva no desenvolvimento e um contributo para uma mais forte afirmação do ‘eu’” (HUBERMAN, 1992, p. 40), o que é manifestado em projetos próprios. Nesse caso, os dois mencionados são elaborados para serem atividades em que se estabeleçam relações de tipo novo entre os alunos. A professora poderia, por exemplo, fazer competições que estimulassem o espírito individualista. Ao invés de escolher esta opção de trabalho, “intensifica a participação ativa e o acréscimo de iniciativas que culminam em um entrelaçamento de fios de solidariedade que passa a constituir verdadeiras teias de ação pedagógica” (SANTOS, 2005, p. 48). Assim, podemos considerar que as práticas pedagógicas do VERDE CLARO estão norteadas por uma concepção de ensino próxima no eixo da sistematização coletiva do conhecimento.

### c) Diversificação: questionamento

Seguindo com a análise, vamos deter nosso olhar para registros da fase da diversificação, em que “após uma primeira vivência das atividades de sala de aula, e da profissão em geral, o professor parte em busca de novos desafios” (HUBERMAN, 1995, p. 42). Nesse período, o professor sente vontade de maior envolvimento com a instituição e em seus projetos pessoais de docência. Por já terem grande acervo pedagógico e se sentirem estáveis, sentem-se livres para questionar o sistema, envolvem-se de forma mais significativa em reuniões de reformas escolares (oficiais ou não) (HUBERMAN, 1995, p.42). O termo diversificação traduz a superação de práticas inflexíveis: “Antes da estabilização, as incertezas, as inconseqüências e o insucesso geral tendiam de preferência a restringir qualquer tentativa de diversificar a gestão das aulas e a instaurar certa rigidez pedagógica” (HUBERMAN, 1995, p. 41).

Desde seu início na carreira docente, o professor passa por processos de formação continuada, formais ou informais, promovidos pelas instituições de ensino, secretarias de educação, mantenedoras ou mesmo por iniciativas individuais. Sobre formação continuada, Romanowski (2007, p.138) afirma:

a formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em *continuum*, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho.

No momento de diversificação, uma vez que o professor já se estabilizou, há aqueles que além do que lhe foi oferecido, tem opções pessoais, como é o caso do AMARELO está carregado de iniciativas pessoais para sua formação continuada:

A minha formação de qualidade na graduação de Matemática e principalmente de Física fizeram de um ordinário tornar um extraordinário.

Pensei em desistir. Da carreira, mas hoje sou muito feliz em ser professor.

Para melhorar a minha carreira, inicio o mestrado em Ensino de Física. Esse ponto é importantíssimo, as qualidades das minhas aulas ficam melhores, a ideia de trabalhar projetos que se inicia na formação de Física.

Hoje eu entendo que a formação de qualidade move todo o trabalho do professor.

O meu objetivo é continuar a pesquisa, para aumentar a qualidade profissional.

Esse professor, definitivamente, conseguiu ver resultados práticos dos processos de formação continuada pelos quais passou e pode intervir em sala de aula. De acordo com Marcelo (1999, p.26), a formação de professores:

[...] estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências ou disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Mais uma vez o AMARELO utiliza o termo qualidade, demonstrando aproximação à concepção de ensino baseada no eixo aprender a fazer (MARTINS, 2008).

O período de diversificação também recebe essa terminologia pela ampliação de possibilidades dentro da profissão, como é o caso do VERDE, que afirma: “hoje mais um novo desafio é presente em minha vida, ser autora de livro didático”.

O AMARELO BRASILIS e o VIOLETA ESCURO, ao registrarem suas experiências do período de diversificação, falam do quanto é gratificante encontrar ex-alunos e receber relatos de valorização sobre suas aulas, o quanto elas foram significativas, além do relacionamento e vínculo efetivado nesse período:

AMARELO BRASILIS afirma:

O que não se pode é deixar que a chama se apague, aquele brilho no olhar se escureça e se ao menos um se encantar como fui encantado já fico realizado! Entretanto, é muitíssimo gratificante quando alunos que agora são chefes de família me encontram e lembram de atividades realizadas, conceitos sedimentados, e alguns até seguindo os passos tornando-se colegas de trabalho. Lembro-me de uma aluna que teve a oportunidade de ir até a Europa com a família em férias e ao se deparar com pinturas Barrocas em um dos lugares visitados pôde discorrer sobre autores, período e estilo artístico, ensinados nas aulas de arte em seu colégio aqui no Brasil. Lembro-me de alunos observando o centro histórico de Curitiba tentando diferenciar quais fachadas de prédios têm aparência grega, romana, barroca, gótica ou eclética. Lembro-me de alunos me convidando para exposições de seus quadros na Sala do Artista Popular. A fisioterapeuta de minha esposa foi minha aluna em 2004 e comenta a influência que exerci sobre ela neste ano.

VIOLETA ESCURO afirma:

Nesses anos, já passaram pela minha sala de aula muitos adolescentes com características peculiares, dificuldades acadêmicas, psicológicas e sociais e, ainda hoje, depois de anos, tenho contato com vários deles que dizem não

terem se esquecido das minhas aulas e das nossas conversas. Afirmam sentir saudades dos momentos os quais passamos juntos.

Seus olhares sobre os alunos com quem conviveram, reconhecem as diferenças nos seus mais variados aspectos e o que os deixam satisfeitos é a marca que deixou não apenas das aulas, mas nas conversas fora de sala, informais. Mais uma vez o VIOLETA ESCURO demonstra a preocupação relacional que tem ao gerir seu trabalho pedagógico, marca que o aproxima de uma concepção de ensino baseada no eixo aprender a fazer (MARTINS, 2008, p. 39-40).

Ainda se tratando do período de diversificação, o VERDE CLARO teve a experiência de atuar com um grupo específico de alunos:

Mudamos para Florianópolis e outras escolas foram fazendo parte da minha vida. Além de ser favorecida por um lindo cenário que consegui me associar com a Universidade Federal, onde alunos estrangeiros participavam de minhas aulas favorecendo o convívio de nativos e a prática da língua e a necessidade da importância do aprendizado em inglês.

Nesse caso, o VERDE CLARO se utilizou das experiências sociais de seus alunos para desenvolver-se e reconhece o valor dessa vivência para os demais alunos da turma, algo que Freire (2014, p. 32) ao falar sobre o respeito aos saberes dos estudantes, propõe: “Por que não estabelecer ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”.

O período de diversificação também traz consigo inquietações não apenas com os sistemas de ensino, mas também com as próprias práticas e com o desejo de compreender contradições e conflitos diários em suas práticas, concepções de ensino, reflexões pessoais e análise de sua prática docente, como é o caso do TURQUESA, que registra este incômodo:

Entretanto, trago comigo algumas inquietações que me fizeram, depois de mais de vinte anos, voltar a estudar: a inquietação como professor, atuando na rede estadual de educação e como supervisor da rede privada de ensino, sempre foi a forma de se trabalhar, independentemente do lugar em que se está, da realidade das pessoas, do nível social, o formato parece ser sempre o mesmo: transmissão de conteúdo pelo conteúdo. A escola não mudou tanto quanto deveria para atender à necessidade básica do ser humano em sua nova proposta de vida a partir do ensino e da aprendizagem; a sala de aula continua com suas paredes, filas, quadros e professores num modelo de ensino e aprendizado diferentes dessa demanda que se apresenta. Os alunos, na grande maioria, principalmente em se tratando de rede estadual

de educação, continuam recebendo conteúdos pacificamente como se fossem “tábulas rasas”.

Nesse relato podemos ver mais uma vez como um processo de formação continuada vivido dentro da academia pode modificar um sistema ideológico particular, como pode gerar reflexão sobre a ação e fazer com que o professor reorganize sua prática educativa. O incômodo do TURQUESA e a reflexão feita por ele retrata uma análise sobre o sistema escolar, dentro de um sistema capitalista, “sobre essa concepção de que cabe ao professor transmitir o conhecimento e ao aluno assimilar o que foi transmitido” (SANTOS, 2005, p. 45). Conclui assim que em um plano pedagógico se expressa determinada divisão do trabalho em que o professor detém o saber enquanto o aluno detém (ou não) este saber. Ao voltar a estudar, esse professor desconstrói sua concepção do conhecimento como algo “único, absoluto, neutro, inquestionável” (SANTOS, 2005, p. 45), que estava próximo ao eixo de transmissão assimilação e reconstrói seu sistema ideológico particular aproximando-se do eixo da sistematização coletiva do conhecimento em que o conhecimento sistematizado é considerado como produto social (MARTINS, 2008).

#### d) Serenidade: uma carreira docente consolidada

Essa fase da carreira profissional possui características mais reflexivas, professores que se aproximam do período de aposentadoria começam a recordar suas experiências iniciais em uma espécie de balanço geral, suas aventuras e peripécias. A própria experiência faz com que lidem com a maioria das questões com serenidade, por já conseguirem prever algumas situações ou já terem vivido situações semelhantes anteriormente que servem como precedente para agir atualmente. Sobre essa fase, Huberman (1995, p. 44) comenta que os professores “apresentam-se como menos sensíveis, ou menos vulneráveis, à avaliação dos outros, quer se trate do diretor, dos colegas ou dos alunos.” Há uma quebra do entusiasmo da fase anterior, mas possuem autonomia de se posicionar pedagógica e ideologicamente.

O MARROM, em seu relato, faz uma reflexão sobre seu caminho docente. Está satisfeito com suas realizações docentes, além de ver sua profissão indissociável de sua vida pessoal.

Estar com os alunos em sala de aula, compartilhar conhecimentos, princípios e valores de vida, levá-los a campo para estudar ver que a “Geografia está em toda parte”, como dizia Cosgrove, é mais que uma realização profissional, mas uma realização pessoal, a realização de uma vida.

O período de consolidação é caracterizado por maior liberdade pedagógica, que é traduzida no relato do VERDE CLARO:

Embora esteja perto da aposentadoria, vou me sentindo mais livre para poder voar com os alunos o mais alto que puder levá-los e continuar influenciando a ponto de ver selado o aprendizado e vê-los modificando a sociedade em que vivemos.

Essa postura condiz com o que Huberman (1995, p. 41) descreve desta fase: “as pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc.” A fala é concluída com a preocupação em formar alunos para modificar a sociedade, objetivo próprio de quem possui uma concepção de ensino norteada pelo eixo da sistematização coletiva do conhecimento (MARTINS, 2008).

Os participantes MARROM SELA E VERMELHO ESCURO narram exatamente o período atual de sua prática docente, que mostra serenidade, reflexão sobre a prática como recurso para sua narrativa. O MARROM SELA faz a seguinte reflexão: “Ao longo desses 20 anos muitos erros foram cometidos, muitos acertos foram alcançados, muitos alunos foram influenciados, e muitos me influenciaram também. Quantas experiências vividas!” O VERMELHO ESCURO também opta por falar brevemente sobre o quanto aprendeu e do quanto foi exigido. Seu breve relato nos mostra que o fato de ter vivenciado realidades distintas, em uma instituição privada e em uma instituição pública, agregou diversidade de experiências: “Estou atuando no estado desde 2005 e hoje estou com 27 anos de profissão. Aprendi muito no colégio particular, mas também muito, mas muito mesmo foi exigido de mim. Aprendo todos os dias, e a cada início de ano, no estado também”.

Esse momento tão importante de reflexão sobre a prática por Freire (2014, p. 40): “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser, de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica”.

Ao refletir sobre sua atual fase de diversificação, o CINZA CLARO não deixa de fazer uma breve análise com ênfase nas experiências vividas e o quanto aprendeu diante delas. Por vezes se vê frustrada diante das demandas sociais que a escola assume.

No dia a dia de sala de aula encontramos desafios, os quais não se ensinam em lugar algum. Não é fácil lidar com problemas psicológicos, sociais, econômicos e tantos outros dos alunos. Muitas vezes desejamos ensinar e nossos alunos estão com fome, cansados, desanimados, “drogados” e cheios de problemas. Nestes dias percebo que sou impotente diante de tais situações e que minha disciplina não terá nenhum interesse para eles. Muitas vezes pensei em desistir, mas os momentos e realização falam mais alto.

Em todos esses anos já tive muitos alunos, alguns já se formaram, possuem boas profissões, alguns se tornaram professores e já trabalharam como meus colegas. É muito gratificante encontrar ex-alunos e eles lembrarem da gente e percebemos que tivemos alguma contribuição para a sua formação e que de alguma forma fomos importantes, talvez não pelo conteúdo formal a ser ensinado, mas por uma aprendizagem para a vida.

Ao fazer seu relato, percebemos que seu olhar está voltado às questões sociais, entende que a questão de ensino e aprendizagem está inserida em um contexto muito mais amplo do que o que acontece apenas em sala de aula. Essa postura é salientada por Freire (2014, p.74), ao falar que o saber da história pode ser encarado “como possibilidade e não como determinação. O mundo não é, o mundo está sendo”.

#### e) Desapontamentos

Concluindo a subcategoria trajetória docente, temos o último item que se refere à fase de desinvestimento, que acontece ao final da carreira, geralmente. Por questões fisiológicas ou de pressões sociais, há recuos já anunciados na fase anterior, em termos de envolvimento com a profissão. “as pessoas libertam-se progressivamente, sem o lamentar, do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexo, digamos mesmo de maior carga filosófica” (HUBERMAN, 1995, p. 46).

O CINZA está vivendo em seu período de serenidade, entretanto mostra características da fase de desinvestimento, pois opta por traçar um perfil de seus alunos atuais com os da década anterior, mostrando semelhanças e diferenças e questões externas que influenciam o comportamento. Sua fala é marcada por fortes preocupações com o conteúdo, controle da disciplina e denuncia a participação pouco

efetiva da família. Demonstra uma concepção de ensino baseada em processos de transmissão e assimilação (MARTINS, 2008), seu distanciamento afetivo com os alunos, reclamações e queixas são características marcantes e próprias da fase da carreira em que se encontra:

Os alunos são iguais, comportamentos iguais, muitas vezes idênticos ao de 10 anos atrás, mas hoje, disputamos com os celulares a atenção do nosso aluno. E na maioria das vezes perdemos, não nos olham, não nos escutam, estão centrados pelo celular e pelos aplicativos nele instalados

Estamos perdendo material humano, estamos perdendo a matéria prima que forma um país – seres humanos – eles estão ficando “alienados” pelo celular, pelos aplicativos e surdos pelos fones de ouvidos, enfim um “CAOS” na educação. Isso não quer dizer que eles não possam utilizar os equipamentos, mas deve existir o limite, na utilização dos mesmos.

A família nem sempre está pronta a formar atitudes relacionadas às questões acima citadas, infelizmente.

A educação – aquisição de conhecimento – deixou de ter apoio da família, a banalização da educação, dos valores morais, do limite que a família deve ensinar a seus filhos fez e faz hoje a educação do “eu finjo que ensino e eles fingem que aprendem”.

Mas, por outro lado, este ambiente é rico em informações, traz informação que nos livros não encontramos, as conversas em tempo real, ver as imagens dos locais estudados de várias formas tudo isso acrescenta valor à educação do indivíduo. O grande problema é o limite, é o momento de parar e ouvir do professor a relação entre os conteúdos, é a contextualização, é a finalidade fechamento do conteúdo, isso também é importante e necessário.

O relato do CINZA conversa muito bem com a descrição que Huberman (1992, p. 45) faz dessa fase:

Um número considerável de respondentes queixa-se da evolução dos alunos (menos disciplinados, menos motivados, “decadentes”), da atitude (negativa) para com o ensino, da política educacional (confusa, sem orientação clara, por vezes “demasiadamente frouxa”), dos colegas mais jovens (menos sérios, menos empenhados), etc.

O CELESTE, semelhantemente com o relato anterior, lamenta sobre o perfil dos alunos atuais, queixa-se do uso “inadequado” de tecnologias e demonstra uma grande preocupação com o conteúdo, estando próxima a uma concepção de ensino relacionada ao eixo de transmissão-assimilação:

Sinto dificuldade devido ao desinteresse dos alunos, eles não dão a importância necessária ao estudo. *Smartphones* estão presentes no cotidiano, mas eles não sabem usar. Quanto mais tecnologia os alunos dispõem, mais “analfabetos” estão.

Um exemplo: querem usar calculadoras, mas não sabem interpretar o enunciado de um problema. Simplesmente apertam botões.

Quero estar em sala de aula e ver uma mudança nesses padrões. Espero ter em minhas turmas alunos interessados, questionadores, pesquisadores. Como diz um ditado popular “a esperança é a última que morre”.

Outro participante que apresenta características de desinvestimento, ainda está no meio da carreira, teve como já vimos anteriormente, uma formação confusa, um início frustrante que ainda a acompanha:

Amo o que faço, mas não me realizo em sala de aula e penso que no passado deveria ter seguido outro caminho. Agora acho tarde para recomeçar, o que me mantém na educação, são na verdade, as turmas de EJA, que são maravilhosas! Mas não são suficientes para se manter economicamente, já que as pego por 20 horas. Minha intenção é tentar atuar somente com a EJA, regime semiaberto ou Ensino Superior. Gostaria de ter tempo para desenvolver meu projeto de mestrado na área de literatura e cinema e futuramente deixar de exercer a profissão de professora e trabalhar junto com meu marido na empresa que ele abriu recentemente. Mas ainda quero continuar estudando por hobby.

Sobre o desinvestimento precoce, Huberman (1995, p. 46) menciona os estudos de Becker (1970) que:

Identificam grupos de docentes que, não tendo podido chegar tão longe quanto suas ambições os teriam conduzido, desinvestem já a meio da carreira, ou que, desiludidos com os resultados de seu trabalho, das reformas empreendidas, canalizam para outros lados as suas energias.

Seu discurso é contraditório, apesar de dizer que ama o que faz, o restante de sua escrita traz indícios antagônicos.

Nas diferentes etapas em que os professores se encontram alguns elementos são notáveis no sistema ideológico particular: as lutas para desenvolver-se como professor; o compromisso em obter a aprendizagem dos alunos; a busca constante de melhores alternativas na prática pedagógica; a vontade de continuar ampliando a sua formação; a permanente procura pelo desenvolvimento de sua autonomia.

### 4.3 O TERCEIRO GIRO: IDENTIDADE, CRENÇAS E LEITURAS

Ademais, neste penúltimo giro, voltamos nosso olhar para todas as menções a elementos que construíram e constroem a identidade docente dos participantes, juntamente com marcas de crenças pessoais e referimentos a autores que influenciaram na constituição do sistema ideológico de cada participante.



FIGURA 4: IDENTIDADE, CRENÇAS E LEITURAS

FONTE: SILVA, 2019.<sup>19</sup>

#### 4.3.1 Processo identitário

O instrumento de coleta de dados desta pesquisa, a carta, prevê um texto não meramente informativo, e sim a evocação a sentidos e sentimentos vividos nas experiências relatadas, conseqüentemente, adentram em aspectos subjetivos, o que revela a identidade do remetente. Para começar a falar sobre o processo identitário, precisamos assumir que “A identidade pessoal é um sistema de múltiplas identidades e encontra a sua riqueza na organização dinâmica dessa diversidade” (MOITA, 1992, p. 115). A identidade possui relação estreita com concepções ideológicas individuais, mas que surgiram através do coletivo, afinal, corroboramos com MONTEIRO (2000, p.23) ao afirmar que “toda formação contínua não pode ser considerada autoformação, visto que autoformação exige do ser humano a capacidade de governar a si mesmo o seu desenvolvimento pessoal e profissional”.

---

<sup>19</sup> Fotografia de Neuraci Alves da Silva, criada a partir da explicação dos elementos constituintes desta pesquisa.

Ao longo de toda profissão docente, há um processo de formação de identidade que tem que ver com as relações sociais, experiências e encontros entre sistemas ideológicos particulares. Há um constante movimento de assimilação de mudanças que resultam e identidades refeitas, nunca sendo estático e sim movimentado. Segundo Nóvoa, (1992, p. 16):

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um lugar de construção de maneiras de ser e de estar numa profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

Nessa perspectiva, os participantes VERMELHO e CINZA CLARO fazem apontamentos a respeito do que ainda desejam alcançar em seu processo identitário. Suas preocupações estão relacionadas ao bom relacionamento dos alunos, de forma a marcar as relações estabelecidas com seus alunos. Suas concepções a respeito do ensino carregam marcas do eixo aprender a aprender, que se preocupa bastante com o vínculo afetivo que o professor estabelece com os alunos (MARTINS, 2008), o que compõe suas identidades, conforme os relatos abaixo:

VERMELHO:

Gostaria muito de ainda como educador, estar mais próximo dos meus alunos, que acredito no potencial deles e o quanto a Educação Física pode contribuir no sucesso de cada um como indivíduo, estar constantemente me atualizando e estar aberto a transformações e adaptações, fazer a diferença senão a todos, mas que pelo menos um. Fazer a diferença, ter sensibilidade às suas necessidades, e fazer história, ou melhor, parte desta história como um professor que fez a diferença em algum momento na vida deles.

CINZA CLARO:

Diante de tudo que já vivi em sala, aprendi que não iremos mudar o mundo de forma rápida, mas temos deixado nossa contribuição para a vida de algumas pessoas através de uma palavra, um sorriso, um abraço, por um conselho, por uma bronca ou apenas por nosso exemplo. Ser professor é muito mais que transmitir conceitos e conteúdos, é ser responsável por todos aqueles que cativamos e nos cativam.

O AZUL, após falar sobre cada instituição pela qual passou enquanto docente, acaba descrevendo como seu processo identitário está sendo formado e aponta para sua concepção de ensino:

Todas as experiências que tive, apesar de serem poucas, ensinaram-me a me tornar um professor mais humano, que devo sempre levar em consideração as dificuldades e necessidades dos alunos e que tenho, sempre que possível, que interferir e ajudar, pois isso faz parte da missão de qualquer docente. Além disso, nesse processo de interação com nossos alunos também aprendemos e nos tornamos seres humanos melhores. Esse é o meu ideal, o de fazer a diferença, não apenas ensinar conteúdos, se eu puder modificar a vida de alguém, a minha missão como professor não terá fracassado.

Nesse parágrafo, o AZUL assume uma grande preocupação com sua formação humana e de seus alunos. Seu processo identitário é relacionável a uma concepção de ensino que perpassa o eixo da sistematização coletiva do conhecimento. Nesse processo:

Este dialogismo interno que é feito com os autores que lemos e com nós próprios que nos autoformamos, pode possibilitar a compreensão das tramas e das permanentes metamorfoses que ocorrem com a nossa própria identidade pessoal e profissional e de nossos/as alunos/as (MONTEIRO, 2000, p. 23.).

Comentando sobre experiências profissionais e como essas sugerem novos caminhos e possíveis reflexões, Goodson (1992, p. 74) afirma que: “[...] o novo trabalho sobre a carreira profissional docente aponta para o fato de que há ‘incidentes críticos’ nas vidas dos professores e, em especial, no seu trabalho, que podem decididamente, afetar sua percepção e prática profissionais”.

O AMARELO BRASILIS, por sua vez, conclui analisando se valeu a pena ou não ingressar nessa carreira. Faz uma pergunta e responde, revelando a compreensão sobre a vasta amplitude do trabalho docente que foi construída juntamente com seu processo identitário:

Se me perguntarem: vale a pena ser professor? Eu responderei: “vale a pena todos os dias, mesmo nos dias mais cansativos. É uma profissão que é responsável pela construção de uma sociedade inteira, “ninguém é alguém, se não teve um professor!”. É responsável pela formação dos cidadãos, que vão contribuir com ações e atitudes em mundo melhor ou pior. Se tivesse que escolher de novo acredito que apesar das dificuldades e frustrações do contexto, minha opinião é que escolheria a educação mais uma vez!

O AMARELO BRASILIS conta de seu processo identitário marcado de dificuldades e frustrações, o que mostra que para esse participante, assim como aos demais, o caminho da experiência não é plano, mas sim um acúmulo de riscos, curvas,

declives e repleto de surpresas, que preveem desconstruções e reconstruções diárias. Nessa ótica, Moita (1992, p. 139) conceitua identidade pessoal e profissional como:

uma grande variedade de relações que se estabelecem. Há nessas relações uma atividade de autocriação e de transformação vividas entre a tensão e a harmonia, a distância e a proximidade, a integração e a desintegração. A pessoa é o elemento central, procurando a unificação possível e sendo atravessada por múltiplas contradições e ambiguidades.

Os participantes MARROM SELA e VIOLETA ESCURO seguiram por trajetórias profissionais completamente distintas, entretanto, passaram e passam processo identitário que conduziram e conduzem a preocupações com formação social de seus estudantes, mas em primeiro lugar, como consta no restante do relato, a ênfase está na transmissão do conteúdo, próprias do eixo da transmissão-assimilação (MARTINS, 2008):

MARROM SELA:

Sei que a educação de crianças e jovens é mais que uma profissão, é uma missão. Tenho, como professora, a missão de transmitir conteúdo para formação acadêmica dos alunos, mas é necessário também demonstrar respeito, amor e bons relacionamentos para a formação social do mesmo.

VIOLETA ESCURO:

Minha profissão sempre me trouxe muita alegria. Quando entro em sala de aula, esqueço-me dos meus problemas particulares e procuro focar no meu aluno. Sempre procuro vê-lo como alguém que precisa, não somente adquirir o conhecimento o qual tenho para compartilhar com ele, mas acima de tudo, de alguém que se torne uma amiga e que lhe dê atenção e muito apoio já que nesta fase, surgem muitas dúvidas e indagações quanto a si mesmo e ao outro.

O que realmente me importa é ser alguém que todos os dias tem a oportunidade de contribuir na formação de jovens os quais sonham em alcançar o espaço almejado. Por isso e muito mais, posso dizer: amo ser professora.

Nos dois relatos acima, as professoras apresentam que sua identidade docente é preocupada com a transmissão do conteúdo. A incumbência da formação social para eles está associada à criação de laços, bons relacionamentos, tendo assim uma concepção sobre o ensino muito próxima ao eixo da transmissão-assimilação, entretanto, permeando com afetividade.

Já o VERDE CLARO apresenta o processo identitário de sua carreira mostrando o quando esta traz significado à sua vida e que em meio às dificuldades

pessoais e familiares, no espaço escolar ela encontra motivação, pois tem visão da educação como meio para transformação da sociedade, conforme o registro abaixo:

Minha carreira me motiva e me move diariamente.

Portanto, desejo de todo o meu coração que minha trajetória possa ser uma mola propulsora para a sua carreira e que te motive a continuar investindo na educação, pois é vida na nossa vida e na vida do outro.

Hoje, vivendo em Curitiba, devido a um tratamento de medula óssea do meu marido, continuo animada, envolvida com escolas comprometidas com o ensino em todos os seus aspectos na vida de um ser humano, continuo engajada na missão escolhida de transformar vidas.

Ainda nesse relato, apresenta uma visão holística sobre a educação. Quando descreve seu trabalho como uma missão, não está atrelado ao conceito tradicional jesuítico e sim a uma perspectiva progressista de emancipação em que o professor, em seu processo identitário pode utilizar as palavras de Freire (2014, p. 75) para se descrever: “não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar”.

Não poderíamos avançar nosso processo de análise de dados sem passar pelo processo identitário. Tudo o que foi falado nos tópicos anteriores, principalmente o que diz respeito à trajetória docente, trata de processo identitário, que acontece através de leituras, experiências, trocas, expansão do sistema ideológico particular e, conseqüentemente, contribui na formação continuada do indivíduo. O trabalho com narrativas de vida pessoa e profissional fez com que os participantes fizessem um retrospecto de suas vidas com o olhar de hoje, o que viveram e realizaram no passado, tentando compreender o que foram, o que são e o que pretendem ser amanhã, como pessoas e como profissionais (MONTEIRO, 2000, p. 24).

#### 4.3.2 Crenças

O conceito de crenças é um tanto amplo e na literatura há autores que optam por agrupar conceitos semelhantes, enquanto outros fazem questão de diferenciá-los. Ao agrupar termos semelhantes com o objetivo de conceituar o termo crenças, Pajares (1992, p. 309) descreve:

[...] atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, concepções, sistemas conceituais, pré-concepções, disposições, teorias

implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, estratégias de ação, regras da prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de entendimento, estratégia social.

Todos esses termos conversam com o que temos analisando até então: o valor das experiências e o sistema ideológico particular na formação docente. Mas, para resumir, ficaremos com o conceito de crenças trazido por Marcelo Garcia (2009, p. 15) que entende as crenças como “proposições, premissas que as pessoas têm sobre aquilo que consideram verdadeiro”. As crenças influenciam as decisões diárias, intervenções, escolhas, e por vezes, sugerem a concepção de ensino que o professor possui. Segundo Marcelo Garcia (2009, p. 15), a formação das crenças é influenciada por experiências pessoais, experiências baseadas em conhecimento formal e experiência escolar e de sala de aula. Dispomo-nos a tratar das crenças num primeiro momento por estas constarem nos relatos e, num segundo momento, por entender a importância das mesmas na formação continuada. Segundo Marcelo Garcia (2009, P. 15):

Das descobertas divulgadas conta-se aquela que afirma que as crenças que os professores trazem consigo, quando realizam atividades de desenvolvimento profissional, afectam directamente a interpretação e valorização que os professores fazem das suas experiências de formação de professores.

Para a análise em questão, acrescentaremos as crenças baseadas na fé, pois alguns dos professores participantes da pesquisa atuam em colégio cristão confessional e em seus registros há marcas latentes de suas crenças religiosas, como é o caso do VIOLETA, que em dado momento afirma: “Aprendi a depender de Deus – eis o segredo para vencer em qualquer situação.” Esse mesmo professor, ao se deparar com desafios em sala de aula, conta como lidou com a situação: “Comecei a orar sistematicamente por cada aluno meu”.

Marcelo Garcia (2009, p. 15) fala sobre a influência que as experiências pessoais trazem para as crenças, descreve possíveis lugares em que se compõem as crenças: “A origem sócio-econômica, étnica, de gênero, religião pode afectar as crenças sobre como se aprende a ensinar.” O participante VERDE utiliza de suas crenças religiosas para justificar o motivo de estar na profissão docente: “Deus indiscutivelmente me chamou para ensinar biologia.” Semelhantemente, o VIOLETA

ESCURO afirma que: “Deus me escolheu para exercer essa profissão e todos os dias poder marcar de forma positiva a vida dos meus alunos”.

O AZUL tece parte de seu relato, mostrando sua apreensão ao entrar para o quadro de professores do colégio cristão confessional: “Confesso que quando surgiu a oportunidade de atuar numa escola cristã confessional, temia que a religião fosse imposta e trabalhada como forma de doutrinação forçada” A apreensão descrita, apresenta o preparo instintivo para possíveis contradições de seu sistema ideológico particular com as práticas da instituição escolar. Ainda se tratando de experiências pessoais, Marcelo Garcia (2009, p. 15) observa que estas “incluem aspectos da vida que conformam determinada visão de mundo, crenças em relação a si próprio e aos outros, ideias sobre a relação entre escola e sociedade, bem como família e cultura”. Apesar da inquietação inicial, o ambiente que esse professor encontrou foi diferente do que estava esperando. Continua seu relato: “fui surpreendido por um ambiente de profundo respeito, que trata o ensino da palavra como Jesus a tratava, isso me deixou muito feliz”.

Por fim, ainda se tratando de crenças religiosas, o VIOLETA CLARO descreve seu anseio enquanto professor:

Meu maior sonho como professor é de ajudar a construir um mundo mais solidário e fraternal, onde as pessoas possam ser livres e agirem com responsabilidade, um lugar onde as pessoas se amem mais. Esse meu pensamento progressista é principalmente influência de Jesus, pois Ele fez coisas inimagináveis, quebrou preconceitos, amou a todos e até morreu de tanto amor que tinha pelas pessoas.

Essa fala muito me marcou para nossa análise pelo fato de o professor ter dado o nome à sua concepção de ensino, no caso progressista, e, na sequência justificá-la utilizando sua crença religiosa, com base cristã. Comentando sobre esse fenômeno, Marcelo Garcia (2009, p. 15), ao citar Gess-Newsome (2003, p. 55), afirma que: “as crenças têm funções afectivas e valorativas, actuando como filtro de informação que influencia a forma como se usa, guarda e recupera o conhecimento”.

No caminho em que estou seguindo nesta pesquisa, tendo como eixo epistemológico a teoria como expressão da prática, penso que programas de formação continuada perpassam todas as crenças formadas, experiências já vivenciadas pelo sujeito e, só após esses filtros, tomam forma em sala de aula.

Corroboro com Guskey e Sparks (2002), citados por Marcelo Garcia (2009, p. 16) que descrevem:

[...] os professores mudam suas crenças, não como consequência da sua participação em actividades de desenvolvimento profissional, mas sim comprovando, na prática, da utilidade e exequibilidade dessas novas práticas que se querem desenvolver. A mudança de crenças é um processo lento, que se deve apoiar na percepção de que os aspectos importantes do ensino não serão distorcidos com a introdução de novas metodologias ou procedimentos didáticos.

Assim, como tópicos anteriores, como relacionados ao contexto familiar, formação inicial, trajetória docente e processo identitário, a questão das crenças não é linear e sim um processo que é construído e reconstruído num movimento contínuo, em que as crenças se mesclam com o sistema ideológico particular.

#### 4.3.3 Referenciais/autores

Durante toda a trajetória de formação, seja ela inicial ou continuada, passamos por processos decisivos em que se constrói, desconstrói, reconstrói e se solidificam representações, posturas, crenças, valores e moldam nossa singularidade no pensar. Grande parte desses processos acontece nas relações sociais, como afirmado anteriormente. Dentro desse grande emaranhado de experiências, há as experiências formais de leituras e teóricos marcantes que muito acrescentam à formação docente. De antemão, é necessário explicitar que não estamos falando de leituras mecânicas e desconexas. Sobre esse tipo de leitura, Freire (2014, p. 29) descreve o que ele chama de “leitura por atacado”:

O intelectual memorizador lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória – não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. [...] É como se os livros todos a cuja leitura dedica tempo farto nada devessem ter com a realidade de seu mundo.

O próprio instrumento de coleta de dados - a carta -, sendo algo informal, conseguiu recolher, de fato, “leituras verdadeiras”, no sentido que Freire (2014, p. 29) coloca de que a leitura é crítica, conectada com a realidade, que dá margem para conhecer o conhecimento já produzido, sem deixar de pensar em possibilidades de novas formas de produção de conhecimento ainda não existentes.

Começando a análise dos relatos que mencionaram nome de autores que influenciaram e influenciam suas práticas, temos o CELESTE que brevemente fala que “Paulo Freire foi com quem me identifiquei, apesar de não concordar com alguns pontos.” Essa vaga menção não deixa explícita sua concepção de ensino, entretanto, mais à frente, fala de sua dificuldade em conceber a relação teoria e prática. O fato de dizer que não concorda com alguns pontos nos faz questionar o quanto foi apropriado da leitura do autor em questão, assim, sua fala reflete que ainda não conseguiu alcançar um nível de leitura verdadeiro. Por exemplo: fala que os alunos utilizam tecnologia de forma inadequada e o quanto isso atrapalha suas aulas. Ao final do texto, conclui: “Quero estar em sala de aula e ver uma mudança nesses padrões. Espero ter em minhas turmas alunos interessados, questionadores, pesquisadores. Como diz um ditado popular ‘a esperança é a última que morre’”. Em nenhum momento essa espera descrita pela professora se traduz em uma prática, pelo contrário, condiz com a leitura mecânica, repleta de generalizações que Freire (2014, p. 29) complementa dizendo que as pessoas que utilizam essa forma de leitura fazem: “a realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um “dado aí”, desconectado do concreto”.

Já o AMARELO BRASILIS foi o que mais mencionou autores e o contato com os autores mencionados se deu em sua formação inicial em licenciatura em Arte. Opta por listar autores estudados que foram marcantes: “Fui apresentado a autores nacionais e internacionais, como Ana Mae Barbosa, Gardner, Wallon, Paulo Freire, etc., todos a seu modo, tentando trilhar, apontando caminhos para um melhor entender dos percursos da educação”. O AMARELO BRASILIS menciona autores de vertentes distintas, sendo Gardner e Wallon cognitivistas e Ana Mae Barbosa e Paulo Freire progressistas. Suas concepções de ensino caminham por entre essas duas vertentes, e está claro em sua fala: “percebi que arte transforma mente e vidas”.

O primeiro autor cognitivista de referência para o AMARELO BRASILIS é Gardner, que ficou popularizado no final do século XX por sua teoria das inteligências múltiplas, que contestava os testes de QI, afirmando ser uma forma unidimensional de avaliar a inteligência. Em seu grupo de pesquisa, o autor localizou sete inteligências e defende a igual prioridade entre todas: linguística; lógico-matemática; espacial; musical; corporal-cinestésica; pessoal; interpessoal e intrapessoal. Para cada

inteligência propõe subdivisões e reorganizações, mas o que busca deixar claro em todo o seu estudo é a pluralidade do intelecto<sup>20</sup>.

Ainda numa ótica cognitivista, o AMARELO BRASILIS menciona o clássico Henri Wallon, conhecido por sua formação com marcas na filosofia e medicina, tem sido influência frequente no pensamento psicológico e pedagógico ocidental. Em sua forma de organizar o desenvolvimento psicomotor nos estágios impulsivo, emocional, sensório-motor e projetivo, Wallon considera a motricidade como o grande eixo para organizar sua psicogênese. Para ele, o ato mental se desenvolve a partir do ato motor. Nessa perspectiva, a dimensão afetiva ocupa lugar central, para a construção da pessoa e do conhecimento<sup>21</sup>.

A autora progressista, Ana Mae Barbosa, não foi mencionada por acaso, trata-se de uma autora que possui vasta publicação específica sobre o ensino de arte e que faz denúncia ao espírito hierárquico do sistema educacional, que dá à linguagem verbal suprema importância em detrimento da linguagem visual. Para ela, “somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como fruidor de cultura conhecedor da própria nação” (BARBOSA, 2011, p. 14). Essa autora, líder de programas de valorização ao professor e à disciplina de Arte, declara-se inspirada em concepções de Paulo Freire:

Nós aprendemos com Paulo Freire a rejeitar a segregação cultural na educação. As décadas de luta para que os oprimidos possam se libertar da ignorância sobre eles próprios nos ensinaram que uma educação libertária terá sucesso só quando os participantes no progresso educacional forem capazes de identificar seu ego cultural e se orgulharem dele” (BARBOSA, 2011, p. 20).

O mencionado é Paulo Freire, quem tem servido como referencial nesta pesquisa e também para a autora mencionada anteriormente, possui preocupação política com as classes populares. Desse modo, pode-se indicar que as leituras se interpõem no sistema ideológico particular, pois o leitor dialoga com o autor e pode mudar seus conceitos, suas proposições.

---

<sup>20</sup> GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

<sup>21</sup> LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 27. ed. São Paulo: Summus, 2016.

## 5 O QUARTO GIRO – IMAGENS (IN)CONCLUSAS E (DES)ORGANIZAÇÃO DE EVIDÊNCIAS

Ao iniciar esta pesquisa, não fazia ideia do quanto seria desafiadora. Minhas motivações pessoais, profissionais e acadêmicas, me levaram ao objeto de estudo desta dissertação. E este objeto de estudo, para ser bem delimitado e compreendido por mim, exigiu muito diálogo: com minhas lembranças e inquietações da graduação, com meus desafios profissionais diários, com as disciplinas realizadas no programa de Mestrado em Educação da PUCPR, com os autores consultados, com a prof.<sup>a</sup> Joana, nas reuniões de orientação individuais, com as colegas, nas conversas informais em que ocorreu a socialização da pesquisa, com os dados dos sujeitos de pesquisa, com os membros da banca de qualificação, com todas estas pessoas, tempos e espaços...enfim com o contexto social em que vivo e me situo.

Neste momento, em que traço as considerações finais, da pesquisa que teve como objeto o encontro entre sistemas ideológicos particulares, prática e formação docente, retorno ao objetivo geral para refletir sobre resultados encontrados, bem como os limites e possibilidades. Ao desejar compreender o encontro entre sistemas ideológicos particulares, prática e formação docente para apontar como se dá a expressão das tendências pedagógicas nos saberes docentes, destaco que a trajetória da pesquisa não se deu de forma linear, tampouco sequencial, ao contrário foi permeada de dúvidas, idas e vindas, conflitos...

Voltando a metáfora do caleidoscópio, que é um objeto óptico cilíndrico ou triangular, composto por espelhos e fragmentos de vidro, e cuja movimentação fornece combinações variadas de efeitos visuais instigantes que mudam e não se repetem. De certa forma, olhar sob a lente de um caleidoscópio significa uma forma de ver o mundo, ressignificar o olhar, longe da pretensão de verdades absolutas e estagnadas, afinal, olhar pelo caleidoscópio pressupõe movimento, portanto um movimento articulado ao modo em que se fez esta pesquisa, cada leitura, cada reflexão uma nova possibilidade. Utilizando essa metáfora, é possível estabelecer considerações (in) conclusivas na análise de dados. Os dados recolhidos não se revelaram automaticamente diante dos meus olhos. Foi necessário escolher uma janela metodológica para me posicionar, postura ativa de pesquisadora em movimentos constantes de aproximação e distanciamento da lente para enxergar imagens nítidas e interpretar as turvas. A cada giro, observei combinações infinitas de

imagens no caleidoscópio, construídas a partir da diversidade, que exige descrever, explicar para compreender. A análise de dados possibilitou leituras, que levaram a uma compreensão provisória do encontro entre sistemas ideológicos particulares, prática e formação docente para apontar como se dá a expressão das tendências pedagógicas nos saberes docentes resultantes desse encontro.

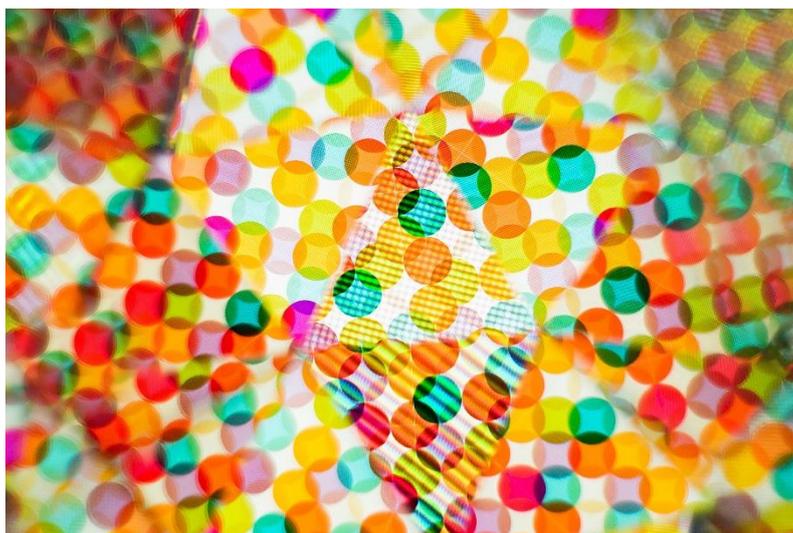


FIGURA 5: IMAGENS (IN)CONCLUSAS E (DES)ORGANIZAÇÃO DE EVIDÊNCIAS

FONTE: SILVA, 2019.<sup>22</sup>

O caminho teórico e metodológico seguiu de forma a situar o objeto de pesquisa frente a pesquisas, para se compreender o estado do conhecimento. Nesta pesquisa, a metodologia de coleta de dados é feita de forma diferente do habitual às pesquisas consultadas para construir o estado do conhecimento. O próprio uso de história de vidas em pesquisas na área da educação é algo que está sendo construído. Mais do que isso, se diferencia, pois enquanto as pesquisas apresentadas ora se remetem à formação docente, ora à prática docente e, trazem elementos ideológicos para a análise. No entanto, esses artigos não agrumam os três aspectos que proponho em meu estudo: encontro entre sistema ideológico particular, prática e formação docente. Há menções a ideologia, porém, dentro do banco de dados consultados, os artigos encontrados não abordam a perspectiva de Oder Santos que busca compreender o que é individual do sujeito em meio às relações sociais – Sistema Ideológico Particular.

---

<sup>22</sup> Fotografia de Neuraci Alves da Silva, criada a partir da explicação dos elementos constituintes desta pesquisa.

Em seguida, explicitamos a perspectiva sociológica da pesquisa e seus contextos chaves, definindo autores para este aporte. Os autores também emprestaram suas vozes para dialogar sobre os saberes docentes e tendências pedagógicas. Estas vozes permitiram diálogos coerentes com os dados coletados permitindo apontar evidências de constituição do sistema ideológico particular.

Uma das primeiras e importante definição, que foi o instrumento de coleta de dados, queríamos um instrumento que não direcionasse o pensamento do participante. Neste aspecto, com a escolha da carta pessoal, nos asseguramos de que nossas perguntas não “contaminariam” as respostas dos participantes. O instrumento permitiu que no processo de análise de dados, a caracterização e a constituição dos sistemas ideológicos dos participantes da pesquisa expressos em suas práticas pedagógicas. Isso suscitou elementos para a reflexão e construção de indicadores que possam auxiliar em estudos posteriores a respeito de como as tendências pedagógicas se expressam nos saberes docentes no movimento com o sistema ideológico particular.

Na busca por entender os saberes do processo de formação docente considerados na definição do sistema ideológico particular percebi que os relatos dos participantes iniciaram com a menção da infância, influência da família, suas experiências como alunos e lembranças de professores da Educação Básica. Neste momento podemos ver o quão complexa é esta teia ideológica, o quanto os saberes da experiência de vida se relacionam diretamente na constituição do sistema ideológico modificando e sendo modificado. Inicialmente, na família, infância e Educação Básica, nas primeiras instituições sociais que os sujeitos da pesquisa conviveram, forjaram-se suas heranças biológicas, bem como as heranças socioculturais. Os relatos dos participantes apontam os investimentos feitos pela família para garantir educação aos filhos, bem como a decisão de alguns pela docência. Essa decisão expressa apontamentos sobre a possibilidade das influências de familiares, influência de seus professores da Educação Básica, experiência de ensino com os pares. Em meio a relatos, carregados por emoções diversas que o exercício de recordação traz à tona, verificou-se fragmentos coexistentes que começam a se manifestar nas primeiras versões e composições de sistemas ideológicos particulares. Prática docente ainda não está presente nesta, porém já se pode ter vislumbres de formação docente (não institucionalizada), mas na experiência

discente que observa e absorve nas relações sociais, exemplos de práticas e concepções de ensino.

Em seguida, continuaram com os relatos da formação inicial, suas referências teóricas, disciplinas preferidas, suas primeiras experiências de estágio, expectativas e sonhos projetados para a docência. Em meio a contradições, a didática forjada na prática se torna saber da experiência docente que compõe toda a construção do “ser professor”. Nos relatos de formação inicial dos participantes, a partir de novos diálogos, com colegas e professores, disciplinas específicas das licenciaturas, autores, e outras variáveis, constata-se o encontro entre formação docente (já numa perspectiva institucionalizada), dos sistemas ideológicos particulares e de práticas docentes nas atividades de estágio. Alguns avaliam este período com satisfação, apontando aulas, professores, conteúdos e vivências acadêmicas significativas. No entanto, outros apontam lacunas na formação que foram percebidas posteriormente nas práticas. Percebe-se uma nova organização de elementos a partir de valores, interesses, preferências e princípios formados.

O que se deu na sequência foi o registro da entrada na profissão, os desafios, a adaptação, as conquistas, as parcerias formadas, as mudanças nos pontos de vista, etc. Com efeito, é uma trajetória de vida constituída nas relações sociais. Ao longo dos relatos das trajetórias profissionais, se estabelece um diálogo com os três elementos principais da pesquisa: sistemas ideológicos particulares, formação e prática docente. Em síntese, verifica-se que no geral, professores iniciantes passaram por experiências avaliadas por eles como malsucedidas por frustrações diante de expectativas de aprendizagem, disciplina, afinidade com faixa etária de alunos ou mesmo a própria organização da rotina escolar que não foram atendidas conforme o idealizado. Nesse momento, as primeiras escolhas metodológicas, de instrumentos avaliativos e práticas docentes se expressam em suas tendências pedagógicas. E assim, no restante da trajetória docente, nas escolhas de projetos pedagógicos, atendimento aos pais, relacionamento com colegas, coordenações pedagógicas, alunos, e mesmo a forma como concebe escola e ensino revelam características dos eixos transmissão-assimilação; eixo aprender a aprender; eixo aprender a fazer e eixo sistematização coletiva do conhecimento. Mesmo entre participantes da pesquisa que tiveram formação semelhante, experiências em instituições escolares, formação acadêmica, heranças familiares semelhantes, a forma de expressar a tendência

pedagógica nos saberes docentes é singular, pois é a expressão do encontro com seu sistema ideológico particular.

Quando os participantes compõem os fragmentos de suas crenças, identidade docente e leituras feitas, uma forma um desenho único para esse sujeito. As experiências docentes, de vida, de leituras, de formação e prática docente, transformam o sujeito, suas concepções e se revelam.

Em todos os momentos, os participantes fazem registros das relações que ocorreram dentro das instituições sociais que frequentaram e frequentam, como construíram e constroem diariamente seus sistemas ideológicos particulares. O que percebemos na leitura dessas cartas foi o registro da forma como os saberes docentes são articulados em suas práticas pedagógicas, expressando as tendências pedagógicas que os participantes constituem e manifestam.

Em síntese, o estudo desenvolvido com dezessete professores, atuantes em rede pública e particular de ensino, oriundos de diversas licenciaturas, possibilitou sistematizar fatores que indicam possibilidades de auxílio em reflexões posteriores a respeito de como as tendências pedagógicas se expressam nos saberes docentes, resultantes do encontro com os sistemas ideológicos particulares:

- (i) Experiências vividas na infância e as influências das mesmas na concepção de ensino atual;
- (ii) A formação docente vai além da formação inicial e continuada (programas de formação) e acontece também nas experiências vividas e que formam o sujeito profissional.
- (iii) As falas dos professores contém esperança, boas experiências, procura de melhoria da prática, compromisso com a aprendizagem dos alunos, busca de formação e desenvolvimento profissional, investigação constante, são professores que assumem a sua profissão, o seu fazer da melhor forma nos limites das condições de sua formação e de seu tempo.
- (iv)
- (v) Nas práticas docentes, a forma que o professor concebe aluno, professor, objetivos, metodologias, avaliação e quais destes elementos elege como centro do processo, revela a tendência pedagógica em que está ancorado o seu sistema ideológico particular, ou seja, o encontro entre sistema ideológico particular, prática e formação docente

influenciam na articulação de saberes e expressam tendências pedagógicas.

- (vi) No encontro entre Sistemas Ideológicos Particulares com o coletivo nos reafirmamos como professores, nos compreendemos e fazemos este trabalho. Esta forma de ler o mundo nos aponta para possibilidades de transformação.

Assim sendo, em uma perspectiva sociológica de educação, em que esta pesquisa se insere e considera a escola dentro da lógica capitalista contemporânea, na qual os conflitos sociais revitalizam as formas de produção e também a escola; amparada por uma concepção de teoria como expressão da prática, coloco minha compreensão, ainda que limitada, de como se dá a constituição do sistema ideológico particular e como esse sistema se apresenta manifesto na prática docente indicando a tendência pedagógica presente nos saberes docentes de cada professor.

A reflexão que fica aqui iniciada é que todos os elementos já discutidos são interdependentes, e estão em constante movimento, pois o encontro do sistema ideológico particular, prática formação docente se dá concomitantemente ao longo das experiências de vida, e experiências institucionais, situadas histórica e socialmente. Cada sujeito se recompõe diariamente, bem como suas práticas e opções ideológicas são revitalizadas. Ficam essas reflexões como resultados iniciais apontados nesta pesquisa, que possui suas limitações considerando o tempo disponível diante da riqueza dos dados e possibilidades das análises realizadas.

Por fim, onde o sistema ideológico se expressa? Na prática? Na formação? Na tendência pedagógica que o professor assume? Nos saberes docentes? Este estudo nos fez perceber dois movimentos principais: como se constituem os Sistemas Ideológicos Particulares e como se expressam. Não é simples compreender estes movimentos, pois são contínuos e se modificam de modo diverso ao longo da trajetória profissional, uns com mais intensidade, outros mais lentamente. Assim, o desenvolvimento da pesquisa possibilitou a sistematização dos indicadores anteriores, contudo, fica explícita a necessidade de traçar novos caminhos a partir de novas questões relacionadas aos aspectos como identidade, crenças, prática pedagógica para permitir novas leituras em outros tempos. Dentre as questões destaco as seguintes: Quais as diferentes concepções de saberes da experiência são apresentadas nos estudos e produções na área de educação?

- a) Como os saberes da experiência podem ser considerados aspectos para a formação continuada de professores?
- b) Qual a relação entre saberes da experiência e sistema ideológico particular?
- c) Como os professores percebem os fatores relacionados a experiência e encontro entre sistemas ideológicos particulares como aspectos a serem considerados como formação continuada? Em quais momentos?
- d) Como se constitui a Identidade docente?
- e) Que aspectos contraditórios apresentados nos relatos podem ser refletidos?

Desse modo, me permito concluir com mais perguntas do que quando iniciei, pois, acredito que todo o caminho traçado admitiu essas leituras, outras são possíveis. Todas estas questões podem servir como ponto de partida para novos estudos acadêmicos, seja em forma de artigos, monografia, dissertações ou teses.

Todo o caminho da pesquisa assumiu um tom provocativo para mim, no sentido de ser desafiador, no sentido em que me pegava diariamente questionando minhas crenças e concepções pedagógicas herdadas de todas as instituições sociais que frequentei e frequento. O movimento interno de contradições se refletiu num movimento externo de escrita, práticas, análises e sínteses constituídas pela reflexão intensa sobre as evidências. Esse processo intenso permitiu sistematizar fatores que apontam indicadores a respeito de como as tendências pedagógicas se expressam nos saberes docentes, resultantes do encontro com os sistemas ideológicos particulares. Além disso, as inquietações resultaram em ponderações inclusas e provisórias para possibilidades de estudos posteriores.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de and BIAJONE, Jefferson. **Saberes docentes e formação inicial de professores**: implicações e desafios para as propostas de formação. Educ. Pesqui. [online]. 2007, vol.33, n.2, pp.281-295. ISSN 1517-9702.

AQUINO, Julio Groppa; MUSSI, Mônica Cristina. **As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n.2, p. 211-227, Jul. 2001.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BAPTISTA, Mónica et al. **Aprendizagens profissionais de professores dos primeiros anos participantes num estudo de aula**. Educação em revista, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 61-79, Dez. 2014.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 184 p. ISBN 978-85-249-0838-5 (broch.)

BARCELOS, Nora Ney Santos; VILLANI, Alberto. **Troca entre universidade e escola na formação docente: uma experiência de formação inicial e continuada**. Ciência & educação (Bauru), Bauru, v. 12, n. 1, p. 73-97, Abr. 2006.

BELLONI, Maria Luiza. **A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores**. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 287-301, Dez. 2003.

BELTRAME, Sonia Aparecida Branco. **Formação de professores na prática política do MST**: a construção da consciência orgulhosa. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 129-145, Jul. 2002.

BERNARDO, João. **Marx crítico de Marx**. Porto, Afronta-mento, 1977. v. I.

BORGES, Cecília. 'Os saberes do professor da Educação Básica e seus componentes disciplinares'. In Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED - Associação Nacional de Pós - Graduação e Pesquisa em Educação, de 05 a 08 de outubro de 2006.

BORGES, Cecília. **Saberes docentes: diferentes** tipologias e classificações de um campo de pesquisa. Educação & Sociedade, Campinas – SP, v. 22, n. 74, p. 59-76, abril. 2001

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** arte. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A EDITORA, 2000.

BRITO, Daniel Bezerra de. **Histórias de Vida e Saberes Docentes das Educadoras da Zona Urbana e Rural.** Educação & realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 923-945, Set. 2015.

CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de. Cartas adolescentes. Uma leitura e modos de ser... In: MIGNOT, Ana Crystina Venancio; BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos. (Orgs.). **Refúgios do eu:** educação, história e escrita autobiográfica. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2000. p. 203-228.

CARDOSO, Giovanna Marget Menezes. **Trajatória formativa: entrelaçando saberes... estudo do meio como lugar de aprendizagem do/discente.** Avaliação: revista da avaliação da educação superior (Campinas), Sorocaba, v. 14, n. 3, p. 713-726, Nov. 2009.

CARVALHO, José Sérgio et al. **Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações.** Educação e Pesquisa., São Paulo , v. 30, n. 3, p. 435-445, Dez. 2004.

CATTAL, Maria Dirlene da Silva; PENTEADO, Miriam Godoy. **A formação do professor de matemática e o trabalho com projetos na escola.** Ciência & educação. (Bauru), Bauru, v. 15, n. 1, p. 105-120, 2009.

CHALUH, Laura Noemi. **Filmes na formação de futuros professores: educar o olhar.** Educação em revista, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 133-152, Jun. 2012.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COUTINHO, Renato Xavier; FOLMER, Vanderlei; PUNTEL, Robson Luiz. **Aproximando universidade e escola por meio do uso da produção acadêmica na sala de aula.** Ciência & educação (Bauru), Bauru, v. 20, n. 3, p. 765-783, Set. 2014.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: SAGE, 2010. P. 296.

CUNHA, Jorge Luiz da. **Aprendizagem histórica:** narrativas autobiográficas como dispositivos de formação. Educar em revista, Curitiba, n. 60, p. 93-105, Jun. 2016.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Revista em Educação**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 333-346, abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a15.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

EDUCAÇÃO E PESQUISA, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007  
FERREIRA, V. Da teoria à investigação empírica. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (org.). **Metodologia das ciências sociais.** 13. ed. Porto: Afrontamento, 2005.

FRASER, Tom; BRANKS, Adam. **O guia completo da cor.** São Paulo: Senac, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas:** a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia.** Ijuí: Unijuí, 1998.

GIMENEZ, Telma Nunes; CRISTOVAO, Vera Lúcia Lopes. **Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade.** Revista brasileira de linguística aplicada, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 85-95, 2004.

GOODSON, Ivor F. **Dar voz ao professor:** as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

HUBERMAN, Michaël. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, António. Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de Vida e Formação**. 2. Ed. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulos, 2012.

KNIGHT, George R. **Educando para a eternidade**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2017.

KRAWCZYK, Nora. **Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, Dez. 2011.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 27. ed. São Paulo: Summus, 2016.

LEITAO, Cleide Figueiredo. **Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação**. Revista brasileira de educação, Rio de Janeiro, n. 27, p. 25-39, Dez. 2004.

LONGHINI, Marcos Daniel; HARTWIG, Dácio Rodney. **A interação entre os conhecimentos de um professor atuante e de um aspirante como subsídio para a aprendizagem da docência**. Ciência & educação. (Bauru), Bauru, v. 13, n. 3, p. 435-451, Dez. 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2011. 3.ed. 2 reimpressão.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2014, 2.ed.

LUIZ, Igor Câmara et al. **Investigação, narrativa e formação continuada de professores de educação física: possibilidades para uma prática colaborativa**. Journal of Physical Education, Maringá, v. 27, e 2721, 2016.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro**. Sísifo / Revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 7-22, jan/abr. 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Narciso. Porto Editora, 2005.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **A Didática e as contradições da prática**. Campinas, SP: Papyrus, 2009. 3.ed.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista**. In: VEIGA, Ilma. Passos. A. (org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papyrus, 2010. 17.ed.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática**. Curitiba: InterSaberes, 2008.

MARTINS, Pura Lúcia. **Didática teórica/ didática prática**. Para além do confronto. São Paulo, Loyola, 1991.

MOITA, Maria da Conceição. **Percursos de formação e trans-formação**. In: NÓVOA, António. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

MONTEIRO, Albene Liz. A autoformação para ser mais: processo de humanização e de constituição da identidade. In: SAUL, Ana Maria (Org.). **Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares**. São Paulo: articulação universidade/escola, 2000.

MOREIRA, Ana Rosa Picanço et al. **Pesquisas sobre infâncias, formação de professores e linguagens: diálogos com a perspectiva histórico-cultural**. *Fractal: Revista de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 22-27, Abr. 2015.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. **Profissão docente: Há futuro para esse ofício?** VII Congresso Internacional de Educação. Porto Alegre, 2011.

NÓVOA, António. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, António. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

PAJARES, F.M. **Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct**. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PERRENOUD, Philippe: (2000). **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Artes Médicas Sul: Porto Alegre, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. GHENDIN, Evandro (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente**.

PRATES, Soraia Carise.. **Formação docente no estágio não obrigatório a partir de uma “comunidade de prática**. Tese (Programa de Pós- Graduação em Educação) – Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2016.

RETAMERO, Fabiana Paulino Alexandre. **Formação de professores de tipo novo**. 1. Ed. Curitiba, PR: Appris, 2018.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3. Ed. Curitiba, PR: Ibpex, 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; e MARTINS Pura Lúcia Oliver. **Desafios da formação de professores iniciantes**. Revista Páginas de Educación, Montevideo, v.6, n. 1, p. 83-96, jun. 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; WACHOWICZ, Lílian Anna e MARTINS Pura Lúcia Oliver. **Saberes docentes e determinantes da prática social**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.5, n. 16, p. 11-23, set./dez. 2005.

ROTONDO, Margareth Aparecida Sacramento. **Fazer da matemática problema a ser inventado inventando formação**. Educação & realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1071-1087, Dez. 2014.

SALDAÑA, Johnny. **The coding manual for qualitative researchers**. 2.ed. London: Sage, 2013.

SANTANA, Carla da Silva. **Girando o caleidoscópio: a formação de novas imagens no trabalho de olhar para os dados da pesquisa qualitativa**. Revista de Ciências Humanas, Florianópolis: EDUFSC, n.36. p.407-423, outubro de 2004.

SANT'ANNA, Neide da Fonseca P.; MATTOS, Francisco Roberto P.; COSTA, Christine Sertã. **Formação continuada de professores: a experiência do programa de residência docente no Colégio Pedro II**. Educação em revista, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 249-278, Dez. 2015.

SANTOS, Oder José. **Fundamentos sociológicos da educação**. Belo horizonte: FUMEC, 2005.

SANTOS, Oder José. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas: Papyrus, 1992.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo**. 27. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SILVA, Marilda da. **O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 29, p. 152-163, Ago. 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TELLES, João A. **Pesquisa educacional com base nas artes: pensando a educação dos professores como experiência estética**. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 509-530, Dez. 2006.

TERRIEN, JACQUES; LOIOLA, FRANCISCO ANTÔNIO. **Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 22, n. 74, p. 143-160, 2001.

TIBERIO, Wellington. **A produção de professores nas escolas: o Sistema de Proteção Escolar e suas articulações saber/poder**. Educação Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 387-401, Jun, 2013.

ZAPELINI, Cristiane Antunes Espíndola. **Processos formativos constituídos no interior das instituições de educação infantil: uma experiência de formação continuada**. Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 2, p. 167-184, Ago. 2009.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu

\_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, estou sendo convidado (a) a participar de um estudo exploratório, cujo objetivo é identificar as contribuições dos saberes da prática, da experiência e do encontro de sistemas ideológicos particulares na formação docente. Sei que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

Estou ciente de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano. A pesquisadora envolvida com o referido estudo: Késia da Silva Chaves Lucena Azevedo, (com quem poderei manter contato pelo telefone (41) 997379762), sob a orientação da Profa. Dra. Joana Paulin Romanowski. Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo.

Li, portanto, este termo, fui orientado (a) quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado (a) a participar. Concordo, voluntariamente em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito de pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

Curitiba, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.

## APÊNDICE 2

### **Caro (a) colega professor (a),**

Cada profissão possui peculiaridades e um conjunto de saberes específicos que compõe o seu fazer e refletem sua função dentro de uma sociedade. Com a profissão docente não é diferente: saberes curriculares, pedagógicos, disciplinares, metodológicos, práticos e da experiência refletem suas várias funções.

Como aluna de Mestrado em Educação da PUCPR proponho a realização de uma pesquisa cujo objetivo é compreender quais as contribuições dos saberes da prática, da experiência e do encontro de sistemas ideológicos particulares na formação docente. Solicito a sua colaboração respondendo a proposta a seguir e desde já agradeço sua contribuição.

Falar de experiência não é falar de algo que assistimos, contemplamos de longe e sim falar sobre como nos apropriamos do que vivemos, experimentamos e conhecemos. Muitas vezes a experiência denota informalidade e seu valor diante da formação continuada passa despercebida, não refletida.

---

*“[...] um sujeito se reconhece na história que ele conta para si mesmo sobre si mesmo”.<sup>23</sup>*

---

Chegou a hora de se reconhecer!!! As experiências que vivemos transcorrem dentro de um contexto histórico e social e trazem marcas das instituições sociais as quais atravessamos (sucessivamente ou simultaneamente) ou pertencemos: escola, família, igreja, clubes, ambiente de trabalho, associações, etc. Assim, podemos afirmar que ser professor não é algo que desempenhamos, mas é algo que somos.

Toda experiência humana pode ser recontada em forma de narrativa. Levando em consideração sua experiência de vida, conte a si mesmo em forma de CARTA PESSOAL, o que te fez/faz professor; fale do início de sua carreira: como foi sua primeira aula, quais seus sonhos, ideais; conte experiências que marcaram positivamente ou mesmo negativamente sua formação; apresente pessoas ou autores

---

<sup>23</sup> RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa 3**. O tempo narrado. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

