

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FERNANDO GUIDINI

**DA RELAÇÃO PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO INICIAL NA
LICENCIATURA: A SISTEMATIZAÇÃO DOS REFERENCIAIS
EPISTEMOLÓGICOS DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**CURITIBA
2015**

FERNANDO GUIDINI

**DA RELAÇÃO PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO INICIAL NA
LICENCIATURA: A SISTEMATIZAÇÃO DOS REFERENCIAIS
EPISTEMOLÓGICOS DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação; Área de Concentração: Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores, da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito final à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Pura Lúcia Oliver Martins

CURITIBA

2015

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

G947d
2015

Guidini, Fernando
Da relação prática pedagógica e formação inicial na licenciatura : a sistematização dos referenciais epistemológicos da formação pedagógica de professores da educação básica / Fernando Guidini ; orientadora, Pura Lúcia Oliver Martins. – 2015.
283 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.
Bibliografia: 262-272

1. Professores – Formação. 2. Pesquisa educacional. 3. Ensino superior.
I. Martins, Pura Lúcia Oliver. 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 TESE N.º 049
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Fernando Guidini

Aos vinte e cinco dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e quinze, reuniu-se no Anfiteatro (2º andar) da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.ª Dr.ª Pura Lucia Oliver Martins, Prof.ª Dr.ª Maria Isabel da Cunha, Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Hobold, Prof.ª Dr.ª Joana Paulin Romanowski e Prof. Dr. Peri Mesquida, para examinar a Tese do candidato **Fernando Guidini**, ano de ingresso 2011, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores". O doutorando apresentou a tese intitulada "DA RELAÇÃO PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO INICIAL NA LICENCIATURA: A SISTEMATIZAÇÃO DOS REFERENCIAIS EPISTEMOLÓGICOS DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA", que, após a defesa foi Aprovado pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 19:00h. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A tese apresenta todos os requisitos próprios da sua natureza e a banca confere distinção ao trabalho. Sugere a publicação e socialização dos resultados.

Presidente:

Prof.ª Dr.ª Pura Lucia Oliver Martins

Convidado Externo:

Prof.ª Dr.ª Maria Isabel da Cunha

Convidado Externo:

Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Hobold

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Joana Paulin Romanowski

Convidado Interno:

Prof. Dr. Peri Mesquida

Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

Os conhecimentos se formaram, e ainda se formam, fora dos procedimentos acadêmicos. E tampouco eles têm sido, no teste da prática, desprezíveis. Ajudaram homens e mulheres a trabalhar os campos, a construir casas, a manter complicadas organizações sociais, e mesmo, ocasionalmente, a questionar eficazmente as conclusões do pensamento acadêmico.

(THOMPSON, 1981, p. 17)

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor da vida.

Aos meus pais Inês e Valdir, pelo apoio, confiança, carinho e preces. Aos meus irmãos Vagner e Régis e às minhas cunhadas Fernanda e Gabriela pelo companheirismo de sempre. Ao meu sobrinho Vítor Augusto que, com cinco anos de idade, trilha as primeiras vias do conhecimento.

À Professora Doutora Pura Lúcia Oliver Martins, que com sua humildade intelectual, cuidado e discernimento, conduziu-me ao longo destes anos na concepção, gestação e conclusão deste trabalho. Neste período, não partilhamos somente o objeto da tese, mas também uma diversidade de experiências que foram se fazendo vida em nossas vidas.

Às professoras Doutoradas Joana Paulin Romanowski, Maria Isabel da Cunha, Márcia de Souza Hobold, Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgeral e ao professor Doutor Peri Mesquida, pelo olhar atento enquanto pesquisadores da educação, bem como pelas valiosas contribuições acadêmicas para com a pesquisa realizada.

Ao colégio que gentilmente confiou em mim e abriu as portas para que esta pesquisa fosse realizada. Sem ele, este trabalho seria uma releitura da teoria.

Às minhas amigas Kátia e Ilze, colegas de doutorado e companheiras de vida, pelos momentos de conversa, aprendizagens coletivas, preocupações comuns e sonho com uma formação de professores cada vez mais embasada no chão da escola.

Aos meus colegas de trabalho na educação, pela compreensão, parceria e cuidado durante as ocasiões em que estive ausente das minhas funções.

Aos meus amigos e amigas, companheiros de todos os momentos, que confiaram e confiam em mim: obrigado.

In memoriam
Patris Henrici Claudii de Lima Vaz,
qui principio
in via intelligentiæ me erudit
D. D. D.

RESUMO

Esta tese tem como objeto de estudo os referenciais epistemológicos formativos de professores da educação básica. Teve como pressuposto a seguinte questão-problema: partindo da prática pedagógica dos professores da educação básica, quais são os referenciais epistemológicos formativos de professores, teorizados a partir da prática pedagógica desenvolvida na escola e da formação recebida no curso de licenciatura? Articula, assim, dimensões da prática desenvolvida pelos professores na escola de educação básica à formação pedagógica recebida durante a formação em licenciatura. Em seu objetivo geral, esta tese procura tematizar, a partir da prática pedagógica, referenciais epistemológicos formativos de professores para a educação básica, na articulação entre a escola de educação básica e as disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura, a fim de contribuir com reflexões acerca dos processos formativos de professores. Este trabalho desenvolve-se sob a concepção dialética de método, em uma abordagem qualitativa de pesquisa, modalidade do tipo etnográfico, utilizando como instrumento de coleta de dados a observação participante, questionário aberto, entrevistas semiestruturadas e grupo focal, envolvendo professores de um colégio no Município de Curitiba. A análise do conteúdo e o tratamento da informação foram realizados *via* programa Atlas.Ti. Os critérios de inclusão dos sujeitos nesta pesquisa foram: formação acadêmica diferenciada; tempo de prática pedagógica na instituição; vinculação com a proposta pedagógica do colégio e abertura pessoal frente ao problema de pesquisa. O estudo tem apoio teórico em Jager (2003), Thompson (1981), Santos (2005), Bernardo (2009), Castoriadis (1985), Boneti (2007), Martins (1996; 2008), Romanowski (2012), Pereira (2006), Marcelo Garcia (1999; 2012), Nóvoa (2009) e Cunha (1998). Em seus resultados, a pesquisa revela referenciais epistemológicos formativos de professores da educação básica, compreendidos como referenciais de conhecimento que, resultantes da descrição, explicação e compreensão da prática pedagógica, expressam a episteme relacionada à formação do professor, conferindo identidade aos processos formativos docentes e à prática pedagógica desenvolvida pelo professor. Tais referenciais são: (i) a prática pedagógica teórica e a prática pedagógica experienciada: as vivências na escola de educação básica; (ii) os saberes experienciais docentes: a consciência sobre o saber fazer; (iii) os conhecimentos experienciais docentes: a consciência sobre o porquê fazer; (iv) a dimensão política da prática pedagógica experienciada: o ir além; (v) as relações entre tempo e espaço: as implicações sobre essa prática; (vi) os sujeitos envolvidos no processo: o lugar do professor. A pesquisa realizada contribui para com o estudo sobre os processos de formação docente, aprofundando dimensões de análise sobre (i) as relações entre a prática pedagógica desenvolvida na escola e a formação recebida no curso de licenciatura; (ii) os problemas decorrentes do processo de formação na licenciatura e as possíveis relações entre escola-universidade; (iii) os saberes e conhecimentos experienciais docentes; (iv) os referenciais epistemológicos formativos de professores. Menciona o caráter inconclusivo do conhecimento produzido enquanto expressão da prática situada a partir dos limites da pesquisa e direciona para futuros aprofundamentos e reflexões.

Palavras-chave: Formação de Professores; Licenciaturas; Prática Pedagógica; Referenciais Epistemológicos Formativos de Professores.

ABSTRACT

This thesis has as object of study the formative epistemological frameworks of basic education teachers. Its assumption involved the following research problem: starting from the basic education teachers' pedagogical practice, what are the teacher's formative epistemological frameworks, theorized from the pedagogical practice developed in the school and from the training received in the degree course? Thus, it articulates the dimensions of the practice developed by teachers in primary education schools to the teacher education received during the degree course. As its general purpose, starting from the pedagogical practice, this paper aims to establish themes involving formative epistemological frameworks of teachers for basic education, which are comprised in the relationship between the basic education school and pedagogical disciplines in degree courses in order to contribute to reflections on the formation process of teachers. It is developed under the dialectical conception method, in a qualitative research, ethnographic mode, using participant observation as data collection instrument, open questionnaire, semi-structured interviews and focus groups involving teachers from a school in the city of Curitiba. The content analysis and data processing were carried out via the ATLAS.Ti. program. The inclusion criteria of the subjects in this study were: differentiated academic training; pedagogical practice in the institution; connection with the pedagogical proposal of the school; receptiveness to the research problem. The study has theoretical support on Jager (2003), Thompson (1981), Santos (2005), Bernardo (2009), Castoriadis (1985), Boneti (2007), Martins (1996; 2008), Romanowski (2012), Pereira (2006), Marcelo Garcia (1999; 2012), Nóvoa (2009), Cunha (1998). In its results, the survey reveals formative epistemological frameworks of basic education teachers, understood as references of knowledge which, resulting from the description, explanation and understanding of pedagogical practices, express the episteme related to teacher training, giving identity to teacher education processes and the pedagogical practice developed by the teacher. Such references are: (i) the theoretical pedagogical practice and experienced teaching practice: the experiences in basic education school; (ii) the experiential teaching knowledge: the awareness about the know-how; (iii) experiential teaching knowledge: the awareness about the reason why to do something; (iv) the political dimension of experienced pedagogical practice: to go beyond; (v) the relationship between time and space: the implications of this practice; (vi) the subjects involved in the process: the teacher's place. The research contributes towards the study on teacher education processes, deepening analysis dimensions of (i) the relationship between the teaching practice developed in the school and the training received in the first degree; (ii) the problems arising from the teacher education process in the degree course and the possible relationships between school-university; (iii) the experiential teaching knowledge; (iv) the teachers' formative epistemological frameworks. It mentions the inconclusive nature of the knowledge produced as an expression of practice located from the research limits and directs for future insights and reflections.

Keywords: Teacher Education; Degree Courses; Teaching Practice; Teachers' Formative Epistemological Frameworks.

RESUMEN

Esta tesis tiene como objeto de estudio los referenciales epistemológicos de formación de profesores de la educación básica. Tuvo como premisa la siguiente cuestión-problema: partiendo de la práctica pedagógica de los profesores de la educación básica, ¿cuáles son los referenciales epistemológicos de la formación de profesores teorizados a partir de la práctica pedagógica desarrollada en la escuela y de la formación recibida en el curso de licenciatura? Articula, de esta forma, dimensiones de la práctica desarrollada por los profesores en la escuela de educación básica a la formación pedagógica recibida durante la formación en licenciatura. En su objetivo general, esta tesis tiene como objetivo tematizar, a partir de la práctica pedagógica, referenciales epistemológicos formativos de profesores para la educación básica, en la articulación entre la escuela de educación básica y las asignaturas pedagógicas en los cursos de licenciatura, con la finalidad de contribuir con reflexiones acerca de los procesos formativos de profesores. Se desarrolla bajo el método de concepción dialéctica, un abordaje cualitativo de investigación, modalidad del tipo etnográfico, utilizando como instrumento de recopilación de datos la observación participante, cuestionario abierto, entrevistas semiestructurales y grupo focal, envolviendo profesores de un colegio del municipio de Curitiba. El análisis del contenido y el procesamiento de datos se llevaron a cabo a través del programa Atlas.Ti. Los criterios de inclusión de los sujetos de este estudio fueron: formación académica diferenciada; tiempo de práctica pedagógica en la institución; relación con la propuesta pedagógica del colegio; disposición personal con el problema de la investigación. El estudio cuenta con el apoyo teórico de Jager (2003), Thompson (1981), Santos (2005), Bernardo (2009), Castoriadis (1985), Boneti (2007), Martins (1996; 2008), Romanowski (2012), Pereira (2006), Marcelo Garcia (1999; 2012), Nóvoa (2009), Cunha (1998). En los resultados, la investigación revela referenciales epistemológicos formativos de profesores de la educación básica, comprendidos como referenciales de conocimiento que, resultantes de la descripción, explicación y comprensión de la práctica pedagógica, expresan la episteme relacionada a la formación del profesor, mostrando una identidad con los procesos formativos docentes y a la práctica pedagógica desarrollada por el profesor. Tales referencias son: (i) la práctica pedagógica teórica y la práctica pedagógica vivenciada: las experiencias vividas en la escuela de educación básica; (ii) las experiencias docentes aprendidas: la conciencia sobre el saber hacer; (iii) las experiencias docentes aprendidas: la conciencia sobre el por qué hacer; (iv) la dimensión política de la práctica pedagógica experimentada: ir más allá; (v) las relaciones entre el tiempo y el espacio: las implicaciones de esa práctica; (vi) los sujetos involucrados en el proceso: el lugar del profesor. La investigación realizada contribuye para el estudio sobre los procesos de formación docente, profundizándose en las dimensiones del análisis sobre (i) las relaciones entre la práctica pedagógica desarrollada en la escuela y la formación recibida en el curso de licenciatura; (ii) los problemas derivados del proceso de formación de licenciatura y las posibles relaciones entre escuela-universidad; (iii) las experiencias y conocimientos docentes aprendidos; (iv) los referenciales epistemológicos en la formación de profesores. Menciona el carácter inconcluso del conocimiento producido como una expresión de la práctica situada a partir de los límites de la investigación y direcciona para futuros perfeccionamientos y reflexiones.

Palabras claves: Formación de Profesores; Licenciaturas; Práctica Pedagógica; Referenciales Epistemológicos Formativos de Profesores.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

01 – Instrumentos Utilizados para a Coleta de Dados	P. 103
02 – Análise do Conteúdo e Tratamento da Informação	P. 122
03 – Saberes Experienciais Docentes	P. 191
04 – Lógica Interna do Discurso	P. 195
05 – Conhecimento sobre o Contexto	P. 202
06 – Conhecimento sobre a Prática	P. 209
07 – Escola Geradora de Conhecimentos Docentes	P. 215
08 – Conhecimentos sobre os Autores	P. 223
09 – Conhecimento sobre a Formação em Licenciatura	P. 231
10 – Relação Universidade ⇔ Escola	P. 236
11 – Movimento Prática-Teoria-Prática	P. 244
12 – Conhecimento Experiencial Docente: Dimensões	P. 249
13 – Referenciais Epistemológicos Formativos de Professores	P. 258

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 O REFERENCIAL TEÓRICO	27
1.1 O CONHECIMENTO.....	27
1.1.1 Sobre o conhecimento.....	28
1.1.2 Sobre o senso comum, a experiência e o conhecimento.....	34
1.2 AS POLÍTICAS	42
1.2.1 Sobre o contexto	43
1.2.2 Sobre as políticas de estado.....	48
1.2.3 Sobre as políticas educacionais	51
1.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	54
1.3.1 Sobre as licenciaturas	54
1.3.2 Sobre o conceito de formação.....	61
1.3.3 Sobre a formação inicial de professores e as relações com a escola de educação básica.....	69
2 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	85
2.1 SOBRE O MÉTODO, A METODOLOGIA E A ABORDAGEM: RELAÇÕES COM O OBJETO DE ESTUDO	87
2.2 OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	92
2.2.1 Sobre a modalidade de pesquisa.....	92
2.2.2 Sobre a análise documental	93
2.2.3 Sobre o locus de pesquisa, o contato e os trâmites ético-legais	96
2.2.4 Sobre os sujeitos da pesquisa.....	100
2.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	102
2.3.1 Sobre a Observação Participante	103
2.3.2 Sobre o Questionário Aberto	108
2.3.3 Sobre as Entrevistas Individuais	110
2.3.4 Sobre o Grupo Focal.....	113
2.3.5 Sobre a Análise do Conteúdo e Tratamento da Informação: Atlas.Ti ..	118
3 OS SABERES EXPERIENCIAIS DOCENTES	124
3.1 CHEGADA DO PROFESSOR À ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA	126
3.2 APOIO E REFERENCIAIS AO PROFESSOR NO ESPAÇO DA ESCOLA.....	132
3.3 CONDIÇÕES OBJETIVAS DE TRABALHO	141

3.4 PROFESSOR APRENDE NA PRÁTICA A SER PROFESSOR: ESCOLA FORMADORA DE PROFESSORES.....	150
3.5 ESCOLA GERADORA DE SABERES EXPERIENCIAIS DOCENTES.....	158
3.6 FORMAÇÃO NA LICENCIATURA.....	168
3.7 FORMAÇÃO INICIAL E CONTEÚDOS ESPECÍFICOS.....	177
3.8 RELAÇÃO UNIVERSIDADE⇔ESCOLA: DOS PROBLEMAS ÀS APROXIMAÇÕES.....	183
3.9 À GUIA DE UMA PRIMEIRA INFERÊNCIA: O INÍCIO.....	189
4 OS CONHECIMENTOS EXPERIENCIAIS DOCENTES.....	192
4.1 A LÓGICA INTERNA DO DISCURSO.....	193
4.2 ESCOLA GERADORA DE CONHECIMENTOS DOCENTES.....	196
4.3 CONHECIMENTOS DA FORMAÇÃO EM LICENCIATURA.....	216
4.4 RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA: CONHECIMENTOS RESULTANTES.....	232
4.5 MOVIMENTO PRÁTICA-TEORIA-PRÁTICA.....	237
4.6 À GUIA DE UMA SEGUNDA INFERÊNCIA: O MEIO.....	245
5 OS REFERENCIAIS EPISTEMOLÓGICOS FORMATIVOS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	251
5.1 OS REFERENCIAIS EPISTEMOLÓGICOS.....	253
5.2 À GUIA DE UMA TERCEIRA INFERÊNCIA: O FIM OU NOVO COMEÇO? ..	258
REFERÊNCIAS.....	262
ANEXOS.....	273
APÊNDICES.....	276

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada se encontra vinculada à Linha de Pesquisa “Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. De acordo com a Universidade, a referida 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”. O Grupo de Pesquisa “Práxis Educativa – Dimensões e Processos” que, em seu objeto, focaliza a prática educativa realizada na escola de educação básica, e faz parte dessa Linha de Pesquisa, propõe, como um de seus projetos de investigação, a problemática da “Formação Pedagógica do Professor nas Novas Propostas para os Cursos de Licenciatura: Tensões e Prioridades”, sob a coordenação da Professora Doutora Pura Lúcia Oliver Martins.

Em meu Mestrado (GUIDINI, 2010), realizado durante o período de 2009-2010, procurei investigar as possibilidades teórico-práticas dos princípios educativos da educação inaciana¹ e da teoria da complexidade na prática pedagógica dos professores da educação básica. Enquanto professor em uma escola de grande porte no município de Curitiba, Paraná, procurei responder à problemática da expressividade dos princípios educativos da educação inaciana e da teoria da complexidade, em meio à prática pedagógica dos professores da educação básica. Nesse estudo, tive como sujeitos da pesquisa um grupo de professores da educação básica (segunda fase do Ensino Fundamental).

A pesquisa realizada durante o mestrado, centrada na realidade desses professores, elencou em seu desenvolvimento categorias centrais de análise que, na exposição, responderam à problemática inicialmente proposta. Entretanto, a riqueza da expressividade da prática pedagógica em seu emaranhado de pressupostos não foi amplamente trabalhada ao longo dessa pesquisa.

¹ O termo “Educação Inaciana” se refere à atual nomenclatura dada aos pressupostos educativos da Companhia de Jesus (Jesuítas).

O estudo feito propunha o desafio e convidava ao aprofundamento e à ampliação futura da dialogia prática-teoria, centrando ainda mais suas categorias de análise sobre a realidade da escola de educação básica, visando à formação desse professor. Ainda, apontava para o âmbito da universidade, analisando as relações e implicações entre a formação do professor nas licenciaturas em relação à escola, ou ainda, a prática pedagógica na escola e suas implicações para com as licenciaturas.

Foi dessa dialética que aos poucos se delineou um possível objeto de estudo para esta pesquisa de doutorado. Em meio às aulas, conversas com a orientadora, trocas de informações entre os colegas, leituras, aprofundamentos e discussões durante as reuniões do grupo de pesquisa e, principalmente, a partir da minha experiência na escola de educação básica, aceitei o desafio de aprofundar as relações entre prática e teoria frente à problemática da formação de professores para a educação básica. A preocupação para com a formação desse professor, a atenção à escola e um olhar atento sobre os referenciais de conhecimento que esse professor carrega conduziram-me ao objeto de estudo desta tese: os referenciais epistemológicos formativos de professores da educação básica.

O amadurecimento deste objeto de estudo foi acontecendo ao longo do tempo e em meio às relações e experiências por mim vivenciadas neste período de doutoramento, quando foi sendo lapidado e adquirindo contornos. Observo que foram várias as idas e vindas de discussão. No entanto, o pressuposto de que este objeto partia da realidade e do contexto de vida ao qual me incluo foi me trazendo segurança, apontando passos e referenciais possíveis para onde seguir.

Tendo definido o objeto de estudo, delineei a problemática de pesquisa a qual, igualmente, após idas e vindas, pode ser assim expressa: partindo da prática pedagógica dos professores da educação básica, quais são os referenciais epistemológicos formativos de professores, teorizados a partir da prática pedagógica desenvolvida na escola de educação básica e da formação recebida no curso de licenciatura?

A problemática expressava o foco de estudo a ser empreendido, bem como as suas inter-relações com o professor enquanto sujeito histórico, a

escola de educação básica e a formação em licenciatura, evidenciando um núcleo central de análise: o lugar das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas de educação básica articuladas à formação recebida nas disciplinas pedagógicas nas propostas dos cursos de licenciatura.

A partir de então, ao optar pelo eixo epistemológico da teoria enquanto expressão da prática, defini o objetivo geral deste estudo: tematizar, a partir da prática pedagógica, referenciais epistemológicos formativos de professores para a educação básica, na articulação entre a escola de educação básica e as disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura, a fim de contribuir com reflexões acerca dos processos formativos de professores.

O passo seguinte foi o de detalhar o objetivo geral, traduzindo-o em objetivos específicos. Desde o início do trabalho, atentei quanto à natureza desses objetivos, indo além da descrição e da explicação, procurando atingir a compreensão do objeto de estudo, de acordo com os pressupostos do eixo epistemológico. Os objetivos específicos foram assim definidos: i) Analisar os elementos constituidores do conhecimento, das macropolíticas de estado e da formação de professores na licenciatura, a fim de compreender dimensões estruturantes dos processos de formação e profissionalização docentes; ii) A partir da escola de educação básica, identificar saberes experienciais docentes, articulando-os à formação inicial, a fim de categorizar esses saberes, compreendendo-os como um primeiro momento na busca pelos referenciais epistemológicos formativos de professores da educação básica; iii) A partir da escola de educação básica, identificar os conhecimentos experienciais docentes, articulando-os à formação inicial, a fim de categorizar esses conhecimentos, compreendendo-os como um segundo momento na busca pelos referenciais epistemológicos formativos de professores da educação básica; iv) Categorizar os atuais referenciais epistemológicos formativos de professores da educação básica, a fim de possibilitar diálogos reflexivos e compreensivos junto ao processo de formação docente.

Os objetivos acima expostos delineiam a lógica interna desta tese. Ao mesmo tempo, endereçam problemáticas complementares, as quais dialogam com esta proposta de estudo, questionamentos que também carrego desde o meu mestrado: o que é aprendido na prática é considerado na universidade?

Os problemas enfrentados pelos professores em sua prática pedagógica chegam às licenciaturas? Como melhorar o diálogo entre o curso de formação inicial e a escola? Quais são os princípios fundantes que, enquanto conhecimento e direcionados à formação do profissional da educação, geram identidade ao professor da Educação Básica?

Na atualidade, uma diversidade de autores tem pesquisado e discutido sobre o conhecimento, as licenciaturas, a formação inicial do professor, as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola de educação básica e as relações entre escola e universidade (ANDRÉ, 1996, 1999; MARTINS, 1997; CUNHA, 1998, ROMANOWSKI, 2002; SAVIANI, 2005; PEREIRA, 2006; GATTI e BARRETO, 2009; MARCELO GARCIA, 2012). Destaco, nesta pesquisa, a evidência presente nos estudos realizados pelos pesquisadores referenciados quanto à preocupação com as licenciaturas e com a formação docente neste país. Desse modo, penso estar posta a necessidade, para compreender o objeto de estudo deste trabalho, do diálogo com os princípios expressos nos estudos realizados por estes e outros autores. Ao mesmo tempo, registro que não é foco desta pesquisa o estudo a respeito de todos os elementos acima expostos. Isso ultrapassa o objetivo geral, além de ser falacioso.

É assim que esta proposta de estudo focaliza sua análise sobre os referenciais epistemológicos formativos de professores da educação básica, expressão da prática pedagógica desenvolvida na escola e da formação inicial recebida nas disciplinas pedagógicas da licenciatura. No corpo desta pesquisa, os referenciais epistemológicos formativos de professores da educação básica serão compreendidos como os referenciais de conhecimento que, resultantes da descrição, explicação e compreensão da prática pedagógica, expressam a episteme relacionada à formação do professor, conferindo identidade aos processos formativos docentes e à prática pedagógica desenvolvida por ele.

Para tanto, faz-se necessário um detalhamento do Estado do Conhecimento, estabelecendo relações conceituais entre o objeto de estudo e pesquisas realizadas nas quais, de algum modo, é possível inferir considerações, aproximações e distanciamentos do que, neste trabalho, compreendo por referenciais epistemológicos formativos de professores da educação básica. Nesse sentido, o Banco de Teses e Dissertações da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como a *Scientific Electronic Library Online* (Base SciELO), foram utilizados como fontes principais para a coleta de dados, sob o direcionamento dos seguintes filtros: “formação de professores segunda fase do ensino fundamental”; “licenciatura e formação de professores”; “lugar da pedagogia na licenciatura”; “formação inicial de professores”; “prática pedagógica”; “referenciais epistemológicos formativos de professores”. Neste levantamento sobre o estado do conhecimento, selecionei 14 dissertações de mestrado, 06 teses de doutorado e 07 artigos de publicação científica *qualis* A. Foram estes os trabalhos que estabeleceram um diálogo com o meu objeto de estudo, os quais serão analisados mediante três categorias de análise: “formação inicial e relações entre teoria e prática”; “a prática do professor desenvolvida na escola de educação básica e a formação continuada”²; “a formação de professores e as relações com o conhecimento específico e pedagógico”.

Sobre a primeira categoria de análise, a dissertação de Cerqueira (2002) aprofunda os distanciamentos entre teoria e prática na desvalorização do espaço escolar frente à formação de professores. Rocha (2005) aprofunda, em seu mestrado, a percepção de que é na prática pedagógica que os professores aprendem e continuam aprendendo a ser professores, reconhecendo que a formação acadêmica é fundamental e se organiza enquanto diferencial no processo de constituição profissional.

Semelhantes pressupostos, ao discorrer sobre a formação inicial em nível de licenciatura, são defendidos por Diniz (1999). Em seu artigo, o autor discorre sobre as licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente, refletindo e analisando sobre a então recente política educacional para a formação docente no Brasil a partir da lei nº 9.394/96. O autor discute os modelos de formação docente e as demandas para a formação profissional resultantes das mudanças na educação básica brasileira, locus de preparação de professores. Libâneo (2006) resgata a problemática

² Nesta tese, a opção pelo uso do termo “formação continuada” dá-se pelo fato de que os atuais teóricos que discutem a formação de professores (GARCIA, 1999; NÓVOA, 2009), fazem uso desse termo em suas pesquisas. Ao mesmo tempo, registro a existência de críticas em relação à terminologia, opondo-se a ela o conceito de “formação permanente”. Para aprofundar tal análise, ver SANTOS, M. do S.; MESQUIDA, P. **As matilhas de Hobbes**. São Bernardo dos Campos, Universidade Metodista de São Paulo, 2007, PP. 51-65.

sobre as diretrizes curriculares para a pedagogia, na discussão a respeito das imprecisões teóricas e concepções estreitas da formação profissional de educadores. Em seu artigo, o autor faz uma exposição crítica da Resolução do Conselho Nacional de Educação 15/05/2006, a qual institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em pedagogia. Denuncia a insuficiência dos pontos de vista teórico e prescritivo da resolução, discorrendo sobre uma opção curricular para a formação profissional de educadores, sejam eles professores ou especialistas em educação.

Em seus artigos, Gatti (2010) e Massabni (2011) discorrem sobre semelhantes questões ao descrever as características e problemas da formação de professores no Brasil, abordando conflitos de licenciandos e o desenvolvimento profissional docente. A defesa feita é a de que os processos de formação docente sejam repensados a fim de que, ainda na licenciatura, sejam propiciadas condições para que o futuro professor desenvolva um patamar superior de profissionalidade.

Observo também o estudo realizado por Lopes (2010), ao discorrer sobre o aprender e ensinar do professor em tempos variados. Em seu artigo, a autora pontua as dificuldades de articular necessidades formativas oriundas do campo de atuação às possibilidades dos cursos que formam o professor. Observa a falta de saberes relativos à especificidade da profissão docente e ao contexto sócio-histórico na qual ela acontece, comprometendo a futura ação do professor e, por sua vez, a aprendizagem do aluno na escola. Proença (2010) sinaliza, em seu mestrado, que as propostas de mudanças estabelecidas nas diretrizes curriculares para a licenciatura ainda não conseguiram identificar esse curso de formação, apresentando as mesmas características desde a sua criação; daí a necessidade de ampliar o debate sobre a identidade dos cursos de licenciatura.

Aprofundando esse mesmo referencial de análise, Carvalho (1998) discute, em sua tese, a prática pedagógica como fundamento para se repensar a formação de professores da educação básica. Tal prática pedagógica, de acordo com a tese de Borges (2002), gera saberes disciplinares, os quais se encontram em constante movimento, compondo-se, recompondo-se e organizando-se de acordo com as características, demandas, situações e

contingentes do seu trabalho. Esta reflexão é aprofundada pela tese de Marinho (2009), ao descrever sobre a formação do professor reflexivo sob o olhar da epistemologia marxiana. A autora defende um professor reflexivo ao elaborar uma epistemologia prática, tendo por base a experiência docente, partindo da ação e chegando à teoria.

A segunda categoria de análise resultante desse levantamento do Estado do Conhecimento discute o trabalho realizado por Longarezzi (1996) ao descrever experiências de formação permanente, avaliando processos e produtos. A autora tematiza a formação de professores enquanto formação em serviço, evidenciando aspectos significativos e que favorecem subsídios para outras iniciativas que se propunham romper com as dicotomias pesquisa x ensino; teoria x prática. A partir da realidade da escola de educação básica, Martins e Papi (2010) aprofundam em seu artigo os professores iniciantes, demonstrando a quase inexistência de ações de formação para esses professores, além da necessidade das pesquisas brasileiras se dedicarem mais ao tema. Nesta mesma linha, Sayeg (2005) discute, em seu doutorado, a preocupação para com a formação permanente dos professores, relacionada à aprendizagem do aluno e ao planejamento pedagógico.

Na busca por compreender a especificidade dos alunos, Santos (2007) analisa, em sua dissertação, a necessidade de o professor trabalhar com conhecimentos provindos da realidade, daí a relação com a sua formação continuada. A análise da pesquisadora se situa na dimensão dos saberes dos professores do ensino fundamental da educação de adolescentes, jovens e adultos.

Granville (2008), em seu mestrado, defende a formação do professor especialista e a estabelece enquanto desafio, enfatizando a importância dos programas de formação permanente que busquem desenvolver professores em suas dimensões pessoal e profissional, competências e habilidades, técnicas pedagógicas e humanas. Neto (2005), também em seu mestrado, analisa a formação permanente frente aos processos de gestão, apontando para a necessidade de um programa de formação, valorizando a realidade de cada unidade escolar, tendo por base as reuniões de formação. Semelhante defesa é realizada por Rocha (2005), ao dissertar sobre a construção do início da

docência, compreendendo a formação de professores enquanto uma construção coletiva e contínua e, principalmente, a fim de que os alunos desses professores não sofram as consequências da sua não-expertise. Já Toscano (2000) analisa, em sua dissertação, a formação de uma professora a partir dos contextos interativos. De acordo com o estudo, a formação continuada na escola se impõe tanto para alunos quanto para professores a partir de parâmetros sociais, políticos, éticos e morais.

A terceira e última categoria de análise presente neste trabalho contempla o Estado do Conhecimento frente à formação de professores e o conhecimento específico e pedagógico. Nesse sentido, a dissertação de Franco (1998) aponta para as carências frente à formação inicial na relação de não valorização da singularidade das experiências profissionais. Tozetto (2003) reforça, em seu mestrado, tal questão, afirmando que aos professores é solicitado conhecimento teórico consistente articulado com o seu conhecimento tácito e com sua prática pedagógica, e que implementem novas metodologias a fim de garantir a aprendizagem significativa. No entanto, não é o que acontece, conforme retomado por Santos (2004). Em seu mestrado, a autora remete à necessidade da constituição de uma escola diferente, o que não se dá devido à inexistência de uma epistemologia na formação inicial, além da falta de uma política de formação permanente. Patinha (1999) discorre em sua tese sobre a realidade dos professores não habilitados, sinalizando evidências de crise na educação, da inexistência de uma preocupação maior com o conhecimento específico e da não caracterização da função docente na atual organização social. Cunha (2001) estabelece um contraponto às deficiências quanto ao conhecimento específico ao discorrer, em seu artigo, sobre a aprendizagem significativa na formação inicial de professores, contribuindo com reflexões sobre os fatores que cortaram a reprodução nos cursos de licenciatura, na procura pela sua melhoria e trato com a especificidade enquanto formação para a docência.

Por fim, resgato a pesquisa realizada pelo Becker (1993), ao discorrer sobre “A Epistemologia do Professor: o cotidiano na escola”. Em seu estudo, o pesquisador tematiza a epistemologia do professor sob o olhar do conhecimento, as relações com a aprendizagem, o empirismo, o apriorismo e

as analogias com o cotidiano da escola, concluindo com os conceitos de epistemologia e autoritarismo. A pesquisa realizada pelo autor, por pressupor um eixo epistemológico próprio, não dialoga com este trabalho. No entanto, adquire sentido por discorrer sobre a dimensão epistemológica nos processos formativos de professores.

As teses, dissertações e artigos analisados a partir das três categorias de análise estabelecem aproximações, relações, contrapontos, reforços e distanciamentos frente ao objeto deste estudo. O olhar sobre a formação inicial do professor, a prática pedagógica na escola de educação básica e a sua formação permanente, bem como a formação do professor em relação ao conhecimento, apontam para a necessidade de um estudo cujo foco seja capaz de compreender os determinantes subjacentes aos atuais referenciais epistemológicos formativos de professores da educação básica.

Esta introdução é a expressão de um pesquisador em educação que defende a expressividade da prática frente aos processos constitutivos do conhecimento na consideração do magma complexo, social e histórico, no qual aquela é gerada. Tendo inicialmente situado a presente investigação em meio às minhas relações e experiência de vida, cheguei ao foco do estudo proposto. Estabelecido o objeto de estudo, aprofundei a reflexão de acordo com a pergunta norteadora desta pesquisa, compreendendo-a em seus elementos e dimensões constituidoras. Deste movimento, situei o objetivo geral e, a partir dele, a relação dialética com os objetivos específicos, de natureza compreensiva.

A objetivação, uma vez estabelecida, constitui-se enquanto lógica interna do processo investigativo, e seu eixo epistemológico fundamenta-se na teoria enquanto expressão da prática neste momento histórico, retornando a essa prática enquanto movimento permanente como indicação e possibilidades de novas práticas. Desse modo, dei continuidade à reflexão discutindo o objeto de estudo na dimensão do conhecimento produzido, conhecimento esse que, direta ou indiretamente, relaciona-se dialeticamente ao presente objeto de estudo. A pesquisa sobre o Estado do Conhecimento trouxe ao espaço introdutório desse trabalho a produção de autores a partir da formação inicial

nas licenciaturas, das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola de educação básica e do conhecimento, tanto específico quanto pedagógico.

A partir do exposto até o momento, e tendo por base o objeto aqui em estudo, registro um pressuposto básico para que seja considerado ao longo deste trabalho: na dimensão dos referenciais epistemológicos, existe uma tensão constante entre a prática pedagógica desenvolvida pelos professores na escola de educação básica e a formação recebida a partir das disciplinas pedagógicas na licenciatura. Registro tal pressuposto não enquanto perspectiva hipotética, mas enquanto dimensão dialogante com a problemática desta pesquisa. É possível que, ao longo do trabalho, tal pressuposto adquira estatuto da validade ou falseabilidade. Por ora, se constitui enquanto uma simples dimensão dialogante, por defender que a vivência prática é aquela que produz mudanças, realça sentidos, aprofunda análises, constrói identidades, dialoga com compreensões e expressa conhecimentos.

Desse pressuposto, e a partir da lógica interna do discurso, apresento a tese a ser defendida nessa investigação: a partir da prática pedagógica desenvolvida pelos professores na escola de educação básica, relacionada à sua formação inicial realizada durante o curso de licenciatura, faz-se possível estabelecer referenciais epistemológicos que se articulam enquanto fundamentos dialogantes frente aos processos de formação docente. Tais referenciais, discutidos em nível epistêmico, serão expressão do movimento do conceito enquanto praxis resultante das tensões próprias da ação que os engendra.

A busca por esses referenciais epistemológicos procura contribuir com a reflexão sobre os processos de formação de professores, aprofundando dimensões de análise sobre as relações entre a prática pedagógica desenvolvida na escola e a formação recebida no curso de licenciatura; problemas decorrentes do processo de formação na licenciatura e as possíveis relações entre escola–universidade; os saberes e conhecimentos experienciais docentes; os referenciais epistemológicos formativos de professores da educação básica.

Para tanto, o caminhar que se segue se constituirá do seguinte modo:

- Em um primeiro capítulo, abordarei os elementos constituidores do conhecimento sob o ponto de vista da cultura ocidental, articulando-os ao conhecimento pedagógico, na valorização do senso comum, da experiência e da existência histórica dos sujeitos, para melhor compreender a formação do conhecimento e da cultura, o lugar da educação e do sujeito. Neste momento, dialogarei com Jaeger (2003), Thompson (1981), Benincá (2008), Santos (2005), Bernardo (2009), Castoriadis (1985), dentre outros. Feito esse movimento, analisarei o atual processo de formação do professor para a educação básica a partir dos princípios e práticas estabelecidos pelas macropolíticas de estado e educacionais, formadoras de professores, a fim de compreender sob quais determinantes teórico-analíticos faz-se possível discutir a inter-relação entre políticas de estado, políticas educacionais e formação de professores. Dentre os principais teóricos, o diálogo neste momento será estabelecido com Ianni (1996), Martins (2010), Souza (2007), Boneti (2007), Santos (2005). Por fim, o capítulo será concluído articulando a análise sobre os processos de formação docente, no contexto das reformulações dos cursos de licenciatura, às práticas pedagógicas formativas de professores existentes na escola e em meio à prática dos professores da educação básica, a fim de identificar os referenciais epistêmicos subjacentes à formação de professores e aos processos constitutivos da profissionalização docente. Neste momento, dialogarei principalmente com Romanowski (2002, 2012), Pereira (2006), Veiga (2009), Marcelo Garcia (1999, 2012), Nóvoa (2009), além do Relatório de Pesquisa 2011 do grupo “Práxis Educativa, dimensões e processos”.

- O segundo capítulo apresentará o percurso metodológico. Em um primeiro momento, aprofundarei o conceito de método. Em seguida, as discussões sobre método e metodologia relacionados à educação, apresentando como eixo epistemológico deste trabalho a teoria enquanto expressão da prática. Para tanto, dialogarei com Marx (1954), Santos (1992, 2005), Thompson (1981), Castoriadis (1985.), Bernardo (2009) e Martins (1996). Na sequência, apresentarei os procedimentos da pesquisa: modalidade, análise documental, locus de pesquisa e sujeitos. Além disso, o detalhamento dos instrumentos para a coleta de dados (observação participante, questionário aberto, entrevistas individuais e grupo focal), além da dimensão da análise do

conteúdo e tratamento da informação. Para tanto, um novo corpo de autores será incorporado ao trabalho, dentre eles André (2008), Vianna (2003), Ferreira (2005), Szymanski (2002), Gatti (2005), Bardin (1977).

- O terceiro capítulo discorrerá sobre o primeiro momento de sistematização dos dados da pesquisa realizada: a partir da escola de educação básica, identificarei saberes experienciais docentes que, na dinâmica prática-teoria-prática, podem contribuir com a análise e reflexão sobre os processos formativos de professores. Em seguida, examinarei a relação existente entre os saberes experienciais docentes, apresentados a partir da prática pedagógica do professor, e o processo de formação pedagógica desenvolvido durante a formação inicial na licenciatura, a fim de articular possíveis saberes experienciais docentes formadores de professores. Por fim, sintetizarei os elementos resultantes da pesquisa em uma dialogia prática-teoria-prática, categorizando os saberes experienciais docentes, compreendendo-os como um primeiro momento na busca pelos referenciais epistemológicos para a formação docente. Neste momento, sob o olhar dos saberes, dialogarei com Severino (2013), Tardif (2000), Bondia (2002), Cunha (1998), Kosik (1969), além dos autores que fazem parte do referencial teórico deste trabalho. No início do capítulo, explico o motivo pelo qual outros autores foram incluídos na estrutura desta investigação, para além daqueles estudados no referencial teórico deste trabalho.

- Já no quarto capítulo, versarei sobre os conhecimentos experienciais docentes, de acordo com a lógica interna apresentada no capítulo anterior: identificação, articulação e categorização. Em relação ao capítulo anterior, configura-se como um passo em uma dimensão lógico-discursiva, por compreender o estudo dos conhecimentos experienciais docentes em nível de justificação dos seus porquês. Sendo assim, de acordo com o estudo realizado sobre os conhecimentos experienciais docentes, dialogarei principalmente com Thompson (1981), Marcelo Garcia (1999, 2012), Nóvoa (2009), Martins (2008), Romanowski (2012), Castoriadis (1986), Santos (2005), além de estabelecer diálogos junto aos autores supracitados no momento em que discorri sobre os saberes experienciais docentes.

- Por fim, como resultado da pesquisa, o quinto capítulo procurará categorizar os referenciais epistemológicos formativos de professores para a educação básica, externalizando diálogos reflexivos e, ao mesmo tempo, compreensivos, junto aos processos de formação docente. Trata-se do último capítulo deste trabalho que, em um primeiro momento, estabelecerá uma rememoração do percurso empreendido na tese, sintetizando conceitos e articulando posteriores relações. Em seguida, apresentarei os seis referenciais epistemológicos resultantes da pesquisa para, na sequência, discorrer sobre as inferências finais. Este capítulo apresentará a dimensão conclusiva da pesquisa realizada.

1 O REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 O CONHECIMENTO

Partindo da prática pedagógica dos professores da Educação Básica, quais são os referenciais epistemológicos formativos de professores, teorizados a partir da prática pedagógica desenvolvida na escola e da formação recebida no curso de licenciatura? Ao discorrer sobre esta problemática, este estudo discute, neste capítulo, as condições de possibilidade para se compreender os elementos constituidores do conhecimento, das macropolíticas de estado e da formação de professores na licenciatura, a fim de compreender dimensões estruturantes dos processos de formação e profissionalização docentes.

Em um primeiro momento, farei um retorno aos primórdios da educação na Grécia antiga, trazendo ao espaço dessa pesquisa o olhar sobre o caminhar inicial do conhecimento humano, resgatando a individualidade humana e a valorização da experiência em meio ao existir societário, relação da qual nasce o conhecimento. Em seguida, procedo ao resgate do caráter pedagógico do senso comum, relacionando-o à categoria de experiência, defendendo que ele é portador de saberes práticos e orientativos. Por fim, aprofundo a discussão sobre um referencial de conhecimento imerso nas redes de relações sociais, resgatando o sujeito, a materialidade da história e o nível compreensivo do conhecimento, concluindo com a demonstração de uma teoria pedagógica compreendida enquanto expressão da prática.

Registro, como premissa estruturante deste capítulo que, ao abordar o conhecimento como elemento inaugural e fundante de referenciais, a pesquisa procura demonstrar fidelidade à razão sócio-histórica enquanto institucionalização das duas instituições envolvidas no processo educativo/formativo (Universidade ↔ Escola). Em ambas, as relações são estabelecidas pela mediação da praxis desenvolvida entre os sujeitos pelo

conhecimento. Este conhecimento é objeto de relações, conferindo sentido ao demonstrar a identidade destas duas realidades, para além das dicotomias ainda existentes ou das discussões por vezes inócuas entre teoria e prática.

1.1.1 Sobre o conhecimento

Como compreender a formação da cultura ocidental pelas lentes do conhecimento? Essa pergunta torna-se condição de possibilidade para alavancar a reflexão aqui proposta: um olhar sobre a *Paidéia*, estabelecendo como foco a formação de um modo de ser cultural, mediatizado pelo conhecimento, sob as formas iniciais da educação, responsável pelo surgimento da Pedagogia. Os pressupostos aqui defendidos versarão sobre a intersecção entre conhecimento, educação e pedagogia, demonstrando como, na antiguidade clássica, a Filosofia, mais do que uma teoria, constituiu-se como um modo de vida. Desse modo de ser, de pensar e de conviver em sociedade surge, a partir do século IV a. C., a sistematização de uma ciência, responsável pela transmissão do conhecimento: pela sofística, inicia-se a popularização democrática do saber, estabelecendo o *hodos* responsável por responder à questão: como é possível ensinar a *Arete*?

O termo *Paidéia*, na língua latina, pode ser traduzido por *cultura*. Nesta tese, significa um todo em questão, em relação ao modo de ser concreto de um povo. Relaciona-se aos gregos e ao seu lugar na história da civilização ocidental. Neste contexto, refere-se à formação da pessoa, à sua educação, em consonância com a sua forma de ser, relacionando conhecimento e vida social. Para os gregos, portanto, a *Paidéia* consistia na busca pessoal pela verdade no espaço da *polis*, enquanto vida em comunidade.

Para eles, a educação era comunitária. Enquanto modo de proceder consciente, poderia modificar a natureza física do homem, elevando suas qualidades e capacidades em um nível superior. Ao conduzir à descoberta de si próprio, poderia criar, pelo conhecimento do mundo interior e exterior, formas melhores de existência humana. É fato que outras e diferentes formas de realizações artísticas, religiosas e políticas, fazem parte da história anterior da

humanidade. No entanto, a *arché* da *Paidéia*, tal como aqui a compreendo, inicia-se com os gregos.

A *Paidéia* grega conduziu ao primeiro movimento humanista conhecido na história. Do legado desse povo, a cultura ocidental não recebeu o individualismo, mas sim a compreensão do eu subjetivo no movimento da ideia, enquanto verdadeira forma humana: a autenticidade do ser sob uma forma independente; porém, entrelaçada ao movimento e à vida na *polis*, pois o homem é um ser político.

Como compreender, então, o impulso orientador da educação que, a partir da sua essência, confere princípios identitários e norteadores a este povo?

Jaeger (2003) auxilia a responder a questão voltando-se inicialmente para a primeira Grécia. Deste período histórico, resgata conceitos centrais de uma sociedade em fase embrionária de formação, demonstrando a função da educação sob os conceitos de nobreza e *Areté*. Resgata, a partir de então, a centralidade de Homero que, pelas suas obras “*Ilíada*” e “*Odisséia*”, plasma na cultura grega os princípios da nobreza, da honra e da virtude.

Homero é considerado o primeiro educador de toda a Grécia. As raízes da sua poesia mergulharam nas camadas mais profundas do *ethos* grego, demonstrando o que une e move a todos nós. A mitologia presente em seus versos retrata a realidade humana em relação à comunidade, no intuito pessoal e coletivo de realizar os objetivos mais elevados. O elemento normativo, então presente, demonstra o germe de uma ética pautada pelas leis do *ser*, e não do mero *dever*. É pelas mãos de Homero que, pela primeira vez, o espírito pan-helênico atingiu uma unidade de consciência nacional e, como diz Jaeger (2003), imprimiu o seu selo sobre toda a cultura grega posterior.

Ao lado do Homero, há um segundo educador que revela uma esfera da formação humana totalmente diferente do mundo e da cultura dos nobres. Trata-se do beócio Hesíodo. Nele, revela-se a segunda fonte da *Paidéia*: o valor do trabalho. Para o poeta, a educação e a prudência na vida do povo impõem-se enquanto modos de ser, manifestando-se no trabalho diário da sua profissão. Na obra de Hesíodo, observo a introdução da ideia do direito, frente

à qual deverá brotar uma sociedade melhor. É assim que a *diké* e o trabalho³ se estabelecem como pilares da educação e da cultura popular.

O estudo sobre a cultura e a educação grega arcaica chega à *polis*. É pela estrutura social da vida na cidade que a cultura atinge, pela primeira vez, a forma clássica. Neste período primitivo, todos os ramos da atividade espiritual brotam da raiz unitária da vida em comunidade. Em seu *eidos*, o homem se realiza no espaço da *polis*.

A análise sobre essa forma embrionária de cultura volta-se inicialmente para Esparta. É dela que temos o conceito de Estado, o qual representa uma força educadora no sentido mais profundo da palavra. Em Esparta, sob o olhar de Delfos, observo a valorização do coletivo em um sistema consciente e coerente, acreditando que o mais alto fim do estado seja a *Paidéia*, estruturando a vida de acordo com normas absolutas. A disciplina espartana, portanto, era a educação ideal, contrapondo-se à relatividade da democracia.

Tirteu é o poeta que vive a vontade política da grandeza espartana. O *ethos* educacional das suas elegias é compreendido em um contexto de sobrevivência frente às guerras micênicas. A nova *Areté* demonstrava que, frente ao perigo, a ideia de totalidade manifestava-se abruptamente, sendo o herói a mais alta forma humanitária.

De Atenas, ressalto o estado jurídico e o ideal de cidadão. Já no século VI, a partir de Sólon, observo o equilíbrio entre duas realidades: a *themis*, referindo-se à autoridade do direito, e a *diké*, significando o apelo ao cumprimento da justiça. Enquanto primeiro representante do espírito ático, o legislador encarna a força educadora do *nomos*, dirigindo aos homens um apelo, a fim de ganharem consciência da responsabilidade da ação. Pela união entre o estado e o espírito, a comunidade e o indivíduo, Sólon é o primeiro ateniense. A análise de Platão sobre o movimento vivenciado em Atenas, a partir de Sólon, é a de que cada estado, em sua organização, implica na formação de um tipo de homem definido. Daí a necessidade de uma educação capaz de imprimir as marcas do seu espírito.

³ Aqui, atento para as diferenciações entre *Ergós/Ergasía* e o *Tripallium* latino. O termo “trabalho” mencionado nesta tese relaciona-se ao *εργος* enquanto obra, realização, e não enquanto maldição ou castigo. De acordo com Jaeger (2003, p. 100), “o homem deve ganhar o pão com o suor do seu rosto. Mas isto não é uma maldição, é uma benção. É este o preço da *Arete*”.

Até então, não falei sobre a filosofia. Não farei, aqui, uma divisão no sentido de que, com o início da *polis*, finda-se o mito e inicia-se um novo modelo de pensar e de conhecer mas, que, desde as formas iniciais de sistematização do conhecimento, da sua autocompreensão e da sua organização social, evidencio um processo de racionalização progressiva de uma determinada concepção de mundo. O *logos*, inicialmente presente nas diferentes formas da manifestação do espírito grego, deixa transparecer leis internas passíveis de subjetivações. Em um dado momento histórico, essa descoberta é estruturada pelo homem como um conhecimento filosófico, capaz de responder aos porquês que perfazem a existência humana.

Como observado, o ponto de partida do pensamento filosófico racional foi o olhar sobre o cosmos, relacionando-se ao problema da origem. Dessa reflexão inicial, o ocidente é herdeiro das considerações de Tales, Anaxímenes, Anaximandro, Pitágoras, Xenófanos, Parmênides, Heráclito, dentre outros. O estado evolutivo racional no qual se encontravam os gregos, junto às suas formas de vida organizadas na *polis*, proporcionou um movimento de busca pela origem e pela justificativa, sob o ponto de vista do conhecimento, do todo circundante. Tal movimento perdurou pelos séculos seguintes, atingindo seu apogeu junto às ideias de Sócrates, Platão e Aristóteles.

A educação, junto às demais manifestações artísticas, tais como o teatro, a poesia e a escultura, objetivava criar uma determinada forma de homem, reforçando os princípios plasmados nos séculos anteriores, agora ressignificados em um novo momento histórico. No entanto, a quem se destinava a educação? Era possível ensinar a *Areté*? Todos os cidadãos eram passíveis de receber a mesma educação? Neste momento da história da *Paidéia* grega, esses questionamentos relacionam-se à sofística como fenômeno da história da educação e, conseqüentemente, do início da Pedagogia e do conhecimento pedagógico.

O século V a.C. torna-se o ponto de partida histórico necessário para a compreensão do grande movimento educativo, responsável por imprimir o caráter a este e ao século seguinte, no qual se embasa a ideia ocidental de cultura. Das necessidades da vida no estado, nasceu a educação, reconhecendo no saber sistematizado uma nova e poderosa força espiritual

formadora de homens. Faz-se necessário entender esse movimento em um contexto em que, principalmente, a *polis* de Atenas adentra no mundo internacional do comércio, da política e da economia, movimento esse subsequente às guerras contra os persas.

Situam-se aqui os sofistas: os sábios ou “homens cultos”. Inicialmente, a finalidade do movimento educacional comandado por eles não era a educação do povo, mas dos chefes, assemelhando-se à antiga forma educativa dos nobres. Compreendê-los, sob o ponto de vista intelectual, significa situá-los frente aos objetivos da educação, pois tentam responder à tarefa do ensino da *Areté*. Para tanto, encerram neste percurso uma multiplicidade de processos e de métodos. É com eles que a *Paidéia*, no sentido de uma ideia e de uma teoria da educação, adentra no mundo e recebe fundamento racional.

De acordo com Jaeger (2003), os sofistas podem ser considerados os fundadores da ciência da educação, estabelecendo os fundamentos da Pedagogia. Chamaram de *techné* a sua teoria e arte da educação, versando sobre a matemática, medicina, ginástica, teoria musical, arte dramática, política. É deles a criação do *trivium* (gramática, retórica, dialética) e do *quadrivium* (aritmética, geometria, música, astronomia). Protágoras, sofista do mais alto grau, afirma que a *techné* política é ensinável, necessária para a compreensão da inteligência do direito e do estado. Para ele, só a educação política é verdadeiramente universal. É assim que, a partir do século IV a.C., os gregos dão a todas as formas de criações espirituais o nome de *Paidéia*, mais tarde designada como cultura.

Por intermédio dos sofistas, o espírito grego ganhou o mundo. Por meio deles, a cultura ocidental se conscientizou de que a continuidade dos seus estágios primitivos não é vazia, e sim base para que se possa admirar, compreender e sistematizar o novo. Hegel, sob o conceito da supressão (*aufhebung*), reafirma, em um novo espaço e tempo históricos, semelhante premissa.

O problema da educação da natureza humana encontra nos sofistas a união entre Filosofia e Pedagogia. Para os sofistas, e principalmente para Protágoras, a educação é a culminação da cultura humana no seu sentido mais amplo. Em última instância, os sofistas são os grandes responsáveis pela

popularização e pela democratização do saber, servindo como mediadores entre a ciência jônica e a educação ática.

Como mencionado anteriormente, esse retorno sobre os primórdios da educação na Grécia antiga trouxe ao espaço dessa pesquisa o olhar epistemológico sobre o percurso inicial do conhecer humano. O caminhar que se segue a esse período é por todos conhecido, pois é a partir de tais pressupostos que nasce a filosofia, trazendo consigo uma nova forma de tessitura do conhecimento, respondendo às curiosidades humanas, sendo a responsável, por séculos da história ocidental, pelo ordenamento tanto do conhecimento quanto das comunidades humanas (GRANGER, 1989). Penso que a reflexão acima exposta permita defender a existência de dois elementos para essa reflexão: a individualidade humana manifestada a partir das ideias abordadas e a valorização da experiência concreta em suas formas de vida em meio ao existir societário. Desse entrelaçamento, é plasmado o conhecimento.

Em tal contexto reflexivo, enquanto consequência do movimento dialético acima observado, no entrelaçamento entre prática e teoria; teoria e prática, registro as relações entre conhecimento, educação e pedagogia. Cada um deles foi analisado à luz do contexto e do momento histórico da formação do homem grego, guiados pelo conceito de *Paidéia*. A filosofia, presente por detrás de cada um dos momentos, evidenciou a necessidade da justificativa e da compreensão, fazendo com que, mais do que uma teoria, fosse sendo plasmado um modo de ser cultural enquanto possibilidade de realização do ser humano, em sua radical humanidade. De Homero, passando por Esparta, por Atenas e chegando aos sofistas, situei o ideal educativo de um povo que, atento ao movimento das ideias, compreendeu o seu próprio modo de existir no movimento do conceito, tornando-o *Pedagogia*, realidade e cultura.

Se, em meio às linhas acima, registrei o movimento da praxis societária grega, imersa no mundo da cultura, via conhecimento e a nascente Pedagogia, defendi os pressupostos da construção do conhecimento enquanto expressão da realidade material, a teoria do conhecimento enquanto epistemologia, ou mesmo a teoria pedagógica, é aqui compreendida como expressão e parte dessa realidade, determinada pela prática experienciada e viva do ser humano concreto.

Dialogando com Bachelard (1971), afirmo que o movimento do espírito científico não se constitui de modo linear, mas dialético, por se desenvolver em uma alternância contínua entre o prático e o abstrato, o *a priori* e o *a posteriori*, a reflexão e a ação. Para ele, o pensamento é uma força, e não uma substância, momento em que o homem alarga a sua experiência, coordenando o seu saber, definindo-o enquanto um ser pensante. Sendo assim, a epistemologia não é expressão de um racionalismo integral, com pretensão de universalidade próprias do solipsismo idealista, mas de um racionalismo dialético, que abrange os racionalismos regionais. Trata-se de uma epistemologia integrante, *a posteriori*, capaz de considerar os consensos enquanto sinais de uma estrutura, indo além dos fatos locais.

Nesta tese, as relações entre tais pressupostos podem ser evidenciadas enquanto pares categoriais dialogantes, compreendidas em meio às práticas vivenciadas por sujeitos concretos. Esta mesma prática, não compreendida como um *a priori* teórico, como afirma Schmied-Kowarzik (1988), torna-se fundamento e referência da teoria que a expressa, e a teoria se converte em órgão de expressão e instrumento de orientação da praxis.

Resta-me, então, adentrar no movimento da praxis, analisando os seus componentes e determinantes, dialogando com o meu objeto de estudo, qual seja, os referenciais epistemológicos formativos de professores da educação básica, respondendo à questão problema subjacente a presente reflexão: partindo da prática pedagógica dos professores da Educação Básica, quais são os referenciais epistemológicos formativos de professores, teorizados a partir da prática pedagógica desenvolvida na escola e da formação recebida no curso de licenciatura?

1.1.2 Sobre o senso comum, a experiência e o conhecimento

Remeto, agora, a reflexão à atualidade. Se, em termos educativos, a comunidade humana aprendeu algo com os gregos, penso que seja possível retornar às fontes da civilização e analisar algumas das questões que se relacionam à educação e à formação de professores, relendo princípios e

pressupostos a partir do objeto de estudo desta tese. Dos gregos, visualizei o local histórico e concreto dado à manifestação da individualidade em meio à coletividade política. Junto a isso o valor e papel da experiência concreta de vida. Destaco, aqui, que tanto o conceito de individualidade quanto o de experiência possuem matrizes gnosiológicas que diferem às reflexões estabelecidas pelos pensadores a partir da modernidade ocidental, seja pelo avanço do conhecimento, seja pelo caminhar da ciência e da técnica (KUHN, 1988; ROVIGHI, 1999).

O primeiro elemento a ser destacado neste momento da reflexão relaciona-se ao conceito de senso comum. Penso que seja possível, sob a forma de um olhar investigativo, resgatar o conceito de senso comum em uma dupla valorização: nos processos do conhecer e do fazer educação, relacionando-o aos conceitos de experiência ou de saber prático.

O senso comum é extremamente versátil: ele é capaz de transformar concepções ingênuas de mundo em formas concretas de consciência crítica e, ao mesmo tempo, opor resistências aos movimentos de transformação da praxis capazes de conduzir a mudanças sociais (BENINCÁ, 2008, p. 182).

Como consciência prática, o senso comum é acrítico ou mesmo ingênuo. Diferentemente, o bom senso se apresenta em articulação e reflexão, sendo orientado pela consciência prática que, ao observar os sentidos, aponta para as devidas e necessárias reflexões, mesmo que embasadas em elementos provindos do cotidiano comum coletivizados pelo *ethos* e pela cultura local, estabelecendo determinados sentidos de mundo. Na medida em que os sentidos presentes no mundo do cotidiano são universalizados, também são assumidos como novos conhecimentos (2008, p. 183)⁴.

Penso que esta discussão resgate a centralidade do senso comum em meio à comunidade humana e o relacione ao bom senso. Ao mesmo tempo, direcione esta reflexão para o processo investigativo (ato de conhecer) que o

⁴ De acordo com o referencial teórico desta tese, obedecendo ao eixo epistemológico e à concepção de método norteadora desta pesquisa, dialogarei com os autores apresentados no intuito de aprofundar dimensões do senso comum em sua expressividade manifestadora de conhecimentos. Assim, tendo estabelecido o pressuposto deste referencial, não trarei ao corpo desta tese os importantes estudos da pesquisadora Agnes Heller, em sua defesa de que é no cotidiano das ações do sujeito que o conhecimento se processa. Os estudos realizados pela autora ultrapassam os limites desta tese, além de defender a subjacência de um referencial teórico não dialogante com dimensões da epistemologia aqui expressa.

senso comum carrega consigo. Compreendo, portanto, o senso comum como determinadas formas de construção da coletividade humana, fundamentado na experiência pessoal arraigada em uma realidade sócio-histórica e concreta, portador de uma função orientativa, tendo por base a consciência prática. Nesse sentido, posso afirmar que este senso comum é também conhecimento adquirido pela experiência prática individual e coletiva.

Os sentidos e experiências do cotidiano vivenciadas pelo ser humano, a partir do momento em que se transformam em realidade consciencial, assumem uma dimensão valorativa capaz de se transformar em ato educativo, orientando a ação dos indivíduos (2008, p. 185). Ao voltar o olhar sobre a história da filosofia ocidental, ou mesmo sobre a teoria da ciência pedagógica, observo a centralidade da visão epistemológica dos processos do conhecer, qualificando o conhecimento científico e desqualificando tanto o senso comum quanto o bom senso. Para Heráclito ou para Platão, senso comum é sinônimo de ignorância ou ilusão dos sentidos (PLATÃO, 2006). Na *Metafísica* de Aristóteles (2004), no entanto, é qualificado de conhecimento sábio por ser prático. Para o estagirita, a diretriz da prática não é atribuída por uma teoria científica, mas por uma forma de ensinamento para a ação (*techné*), a qual repousa na própria prática experiencial dos seres humanos na cultura, funcionando como exercício conscientizador dos costumes existentes. Gramsci, por sua vez, o denomina de filosofia por estar carregado de sentidos, próximo à consciência prática, aproximando-o do conceito de concepção de mundo (GRAMSCI, 1995).

É possível observar, portanto, divergentes concepções e conceitos a respeito do senso comum. A defesa aqui estabelecida resgata este mesmo senso comum e o relaciona ao processo do conhecer, valorizando-o e ao mesmo tempo estabelecendo seu caráter pedagógico na transposição de uma forma de vida acrítica ou ingênua para outra, consciente e reflexiva. Assim, o resgate feito pela pedagogia o transforma em bom senso, sábio e, ao mesmo tempo, prático, capaz de orientar a comunidade humana (BENINCÁ, 2008, p. 186).

Considero aqui a afirmação de Saviani (1980, p. 09), ao escrever sobre a passagem do senso comum à consciência filosófica. Para o autor, passar do

senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, “incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada”⁵.

Parece-me que o educador desqualifica o senso comum, sobrepondo-o ao saber sistematizado e metódico, fruto de uma sólida reflexão filosófica. No entanto, o autor continua sua reflexão e cita Gramsci, afirmando que, para este, o senso comum é contraditório, pois se constitui em um “amálgama integrado por elementos implícitos na prática transformadora do homem de massa e por elementos superficialmente explícitos caracterizados por conceitos herdados da tradição ou veiculados pela concepção hegemônica e acolhidos sem crítica” (1980, p. 10).

Visualizo, na reflexão acima, um tênue fio de análise sobre o senso comum: a condição de possibilidade de o senso comum estar na origem de uma prática educativa transformadora por fazer parte da prática de vida do homem concreto. Não se encontra aqui a relação com o elemento da experiência, como acima mencionado? Defendo que a resposta seja pela categoria da experiência de que se constituem os sentidos fundantes presentes no cotidiano. Tais sentidos, uma vez apreendidos, são objetivados pela consciência. A experiência, assim compreendida, é prática, orientativa e pedagógica sobre os sentidos “adquiridos de forma espontânea nos cotidianos culturais ou construídos por meio do processo de reflexão” (BENINCÁ, 2008, p. 187).

Sendo assim, é possível, nesse sentido, resgatar o caráter pedagógico do senso comum ao relacioná-lo com a categoria da experiência? Como acima exposto, o senso comum possui um espaço real e concreto em meio ao existir individual e comunitário. Ao mesmo tempo, esse mesmo senso comum é portador de determinados saberes práticos orientativos, os quais, uma vez

⁵Nesta tese, a significação das relações entre senso comum e consciência filosófica dá-se em um contexto sócio-histórico no qual tais relações são travadas enquanto lutas hegemônicas, compreendendo-as como um processo de “desarticulação-articulação, isto é, trata-se de desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses populares, dando-lhes a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer, de uma filosofia” (SAVIANI, 1980, p. 11).

apreendidos pelo sujeito em seu sistema ideológico particular⁶, geram conhecimento transformador. Tal percurso, como aqui compreendido, é mediatizado pela experiência humana e concreta que se dá em contextos sócio-históricos específicos.

Aprofundo tais ideias com Castoriadis (1985), defendendo que os processos formadores e identificadores do ser humano encontram-se imersos em uma rede de relações sociais. As comunidades são historicizadas e, no movimento da história (mediatizada pela luta constante de classes e pelo existir concreto dos sujeitos), faz-se possível pensar e compreender uma determinada entidade social-histórica. Para o autor, o material social e histórico é um formante formado. As verdades acabadas, pressuposto de uma teoria responsável pelo direcionamento do que deverá ser feito, desconsidera o magma complexo sobre o qual o mundo, as organizações e os sujeitos se encontram. O indivíduo, compreendido enquanto ser social, é social-histórico, não pode ser sintetizado por um devir ou por uma rede determinada de finalidades.

Neste sentido, as diferentes experiências e manifestações históricas necessitam ser compreendidas enquanto momentos da vida de um povo. Tal povo, compreendido sob o ponto de vista de uma totalidade histórica, abrange o sujeito em sua individualidade de manifestações. O espírito, portanto, é substituído pela matéria, e o trabalho concreto assume o lugar do trabalho espiritual abstrato.

Ao escrever sobre o movimento operário, o autor afirma que “não podemos começar a compreender algo sobre o proletariado sem antes nos livrarmos dos esquemas ontológicos que dominam o pensamento herdado” (1985, p. 54). Faz-se necessário, portanto, considerar as significações novas que emergem na e por meio dessa categoria social, ao invés de fazê-la entrar à força em categorias conceituais externas, previamente estabelecidas. O

⁶ O conceito de sistema ideológico particular encontra-se em Santos (2005, p. 25). Para o autor, trata-se das características de uma personalidade única que o homem, para enfrentar a fragmentação, a falta de unidade, torna-se “capaz de criar, em sua mente, um sistema que articula e dá coerência a todos esses aspectos práticos. Ele organiza em sua mente as representações que faz de sua prática o que poderíamos denominar o seu sistema ideológico particular. 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 uma simples soma de seus elementos. É o sistema que confere significado a cada um dos elementos”.

movimento do conceito, portanto, é compreendido enquanto expressão das significações do social, sendo visível, a partir da concretude das ações, um projeto social-histórico para além do já existente, na medida em que “a atividade dessa camada faz surgir a perspectiva explícita de uma transformação radical da instituição da sociedade e do curso da história” (1985, p. 69).

Lidos a partir desse contexto de significações, os conceitos de “senso comum”, “experiência” e “praxis” adquirem sentido enquanto expressão do novo, para além da passividade e da fragmentação dos referenciais existentes. Eles se reinventam a partir das experiências cotidianas, criando novas categorias de análise da realidade existente, bem como formas de coletivização, carregando em seu interior o questionamento generalizado. O conhecimento torna-se movimento resultante desse processo individual e, ao mesmo tempo, coletivo, a partir do momento em que, livre de esquemas ontológicos pré-fixados, o sujeito faz emergir novas significações.

Aprofundando algumas das ideias acima discutidas, estabeleço relações com os pressupostos defendidos por Bernardo (2009) ao discorrer sobre os movimentos sociais e seu ritmo dinâmico no cerne do modo de produção capitalista, analisados sob as relações de produção estabelecidas, ou seja, pela crítica heterodoxa⁷. Essa corrente tem inspirado aqueles que assumem uma posição crítica às instituições de poder, concentrando a atenção nessas relações e verificando sob quais formas encontram-se materializadas os diferentes modos de exploração.

A materialidade da prática e da realidade histórica é reafirmada por Thompson (1981, p. 54), ao relacioná-las ao movimento do conceito, estabelecendo redes de significações a partir do diálogo entre o que é recebido pelo sujeito de fora e as evidências recentes.⁸ Segundo ele, “na medida em

⁷ Às forças produtivas compete o marxismo ortodoxo. Trata-se de uma “ideologia de poder ou, mais exatamente, uma das ideologias da reorganização e do desenvolvimento do poder capitalista. São ortodoxas as teses com que os vitoriosos concebem a vitória e a proclamam enquanto tal” (BERNARDO, 2009, PP. 331-332).

⁸ Para Thompson, “a prática histórica está, acima de tudo, empenhada nesse tipo de diálogo, que compreende: um debate entre, por um lado, conceitos ou hipóteses recebidos, inadequados ou ideologicamente informados, e, de outro, evidências recentes ou inconvenientes; a elaboração de novas hipóteses; o teste destas hipóteses face às evidências, o que pode exigir o interrogatório das evidências existentes, mas de novas maneiras, ou uma renovada pesquisa para confirmar ou rejeitar as novas noções; a rejeição das hipóteses que

que uma tese (conceito ou hipótese) é posta em relação com outras anti-teses (determinação objetiva não teórica), e disso resulta uma síntese (conhecimento histórico), temos o que poderemos chamar de dialética do conhecimento histórico”. Para o autor, o conhecimento humano é expressão de uma determinada propriedade real de acontecimentos históricos, sendo o conceito generalizado pela lógica a partir de muitos exemplos e confrontado com evidências. Destaco que esse conceito não é aqui compreendido enquanto modelo, representação ou reflexo, mas sim enquanto expressão ou, como afirma o autor, como “expectativa” (1981, p. 56). Isto não se impõe como uma regra, mas sim enquanto evidências do real, exibindo elasticidade, adaptando-se aos contextos e realidades. O conhecimento, mediatizado pelo conceito, surge na prática histórica. Assim, não fica aprisionado ao passado, mas auxilia o sujeito histórico a se conhecer melhor, a compreender o porquê se encontra neste ou naquele espaço, bem como a visualizar as possibilidades humanas que se manifestam a partir “das lógicas e das formas do processo social” (1981, p. 58).

Ao elaborar categorias, o materialismo histórico as articula em uma totalidade conceptual. Devo ressaltar que essa totalidade conceptual não é uma verdade teórica a priori acabada, uma Teoria ou modelo, mas sim um conhecimento em desenvolvimento, com aproximações, provisoriedades, silêncios e impurezas. É no movimento da existência concreta *via* experiência histórica dos sujeitos que acontece o desenvolvimento desse conhecimento, articulando-se em meio à teoria e à prática, resultando no diálogo da lógica histórica. A lógica desse conhecimento encontra-se implícita nos acontecimentos e confrontos empíricos, explicitando-se no modo pelo qual o sujeito se posiciona diante da realidade. Ela se torna expressão de uma determinada ação.

É em meio às significações, portanto, que o papel do sujeito em sua experiência de vida cotidiana, mediatizada pelo movimento concreto da cultura, imerso em redes de relações societárias e históricas, utilizando-se do senso comum e do bom senso enquanto significações cotidianas, torna-se fundante para que ascenda à objetividade do objeto em questão, ultrapassando os níveis

não suportam tais provas e o aprisionamento ou revisão daquelas que as suportam, à luz desse ajuste” (1981, p. 54).

descritivos e explicativos da realidade, elevando-se à reflexão e à compreensão da realidade factual que o cerca.

Tal referencial analítico-reflexivo sobre o conhecimento é discutido por Santos (2005), ao discorrer sobre os “Fundamentos Sociológicos da Educação”. Ao compreender o conhecimento como “apropriação intelectual das coisas e dos fenômenos” (2005 p. 01), o autor afirma que o conhecimento é produto e processo social e coletivo. Os indivíduos, uma vez imersos no seu grupo social, desenvolvem saberes, tornando-se humanos mediante a interação prática com outros homens. A aprendizagem acontece a partir do momento em que o homem pensa sobre as suas próprias ações. Para o autor, estando no meio social, “o ser humano vai retirando da sua experiência vivida, da observação dos outros, da tradição e do próprio ambiente o conhecimento necessário à satisfação das suas necessidades” (2005, p. 05). Resulta desse movimento o conhecimento do senso comum.

A sociedade capitalista, o trabalho, a educação e o conhecimento tornam-se objetos de análise do autor por se constituírem enquanto lugares comuns mediante os quais se torna possível compreender os processos constitutivos do ser humano a partir da modernidade ocidental. Das formas iniciais de organização da classe burguesa, passando pela didática própria das escolas do século XVI e discorrendo sobre os movimentos de racionalização do trabalho no século XIX, o autor discorre sobre a concepção de sujeito e de conhecimento subjacentes: trata-se de um sujeito desprovido de qualificações, bem como de um conhecimento manual. Inter-relaciona educação, escola e sistema produtivo, defendendo formas de conhecimento produtoras e reprodutoras de forças de trabalho, mão de obra capaz de suprir às necessidades do sistema.

Para Santos (2005), as transformações capitalistas ocorridas ao longo do século XX integram um determinado modo de compreender o conhecimento, a economia, o sujeito e a educação. Da flexibilidade mental, passando pelo aumento da concorrência intercapitalista e chegando aos novos tipos de virtudes e disposição do trabalhador, são visualizadas experiências e práticas, vivenciadas por sujeitos, tornando-se conhecimento compreendido enquanto algo dinâmico, “um meio de que se lança mão para alcançar

determinado fim; deve servir para algum objetivo” (SANTOS, 2005, p. 24). Na crítica a esse ponto de vista, o autor defende um conhecimento coletivo, solidário, horizontal e com participação ativa de todos. As significações cotidianas e as práticas históricas, como anteriormente expressas, permeariam a descrição, a explicação e a compreensão da realidade, expressando tanto um sujeito autoconsciente quanto um conhecimento transformador.

Penso que o conhecimento pedagógico (mas não só ele), de acordo com o movimento reflexivo acima exposto, é fruto dessa cadeia de relações entre o individual e o coletivo, no momento em que se processa por parte do sujeito a investigação de uma prática concreta e situada no tempo e momento históricos. A teoria pedagógica, portanto, enquanto expressão da prática, é investigadora de praxis, sobre as quais retroagiria mediante os conhecimentos adquiridos (SCHMIED-KORWARZIK, 1988, p. 10), suprassumindo conceitos anteriormente concebidos em um novo patamar de significados.

1.2 AS POLÍTICAS

Da reflexão acerca do conhecimento humano, ainda discorrendo sobre a problemática da tese, adentro na dimensão das políticas públicas, políticas educacionais e formação de professores para a educação básica, discutindo sobre referenciais teórico-analíticos que permitam analisar o atual processo de formação do professor para a educação básica, a partir dos princípios e práticas estabelecidos pelas macropolíticas de estado e educacionais, formadoras de professores. Objetivarei demonstrar como são constituídas, bem como a relação estabelecida com os referenciais racionalista e tecnicista de conhecimento. Para tanto, aprofundarei a reflexão sobre algumas das características do atual contexto sócio-histórico, a fim de temporalmente situar a discussão. Em seguida, o resgate epistemológico sob o olhar crítico do conhecimento aprofunda o conceito e a relação entre políticas de estado e políticas educacionais, discorrendo sobre a educação e a formação de professores para a educação básica.

Ao estabelecer um *locus* reflexivo sobre a formação de professores no Brasil, exige-se um olhar sobre os diferentes espaços formativos em que esse processo ganha forma. Os espaços acadêmicos nos quais essa formação acontece possuem princípios e propósitos definidos a partir da última Lei de Diretrizes e Bases e de reformulações que competem aos cursos de licenciatura, em vigor desde meados da década passada nos cursos universitários.

No entanto, a partir da análise da literatura nacional e internacional, nota-se que a formação de professores não acontece somente no espaço da universidade, atingindo o *locus* de trabalho específico de cada ciência e de cada profissional, ou seja, a escola de educação básica. Para tanto, nesta tese, aprofundo dimensões relacionadas à formação de professores no espaço da escola e sua relação com as políticas de estado e educacionais. Dando corpo ao estudo, penso ser importante aprofundar elementos que, direta ou indiretamente, encontram-se em relação ao presente objeto de estudo: os referenciais epistemológicos formativos de professores da educação básica; um olhar sobre a contemporaneidade e sua relação com a educação; uma discussão sobre as políticas de estado e educacionais; um aprofundamento sobre os elementos relacionados à formação de professores adentrando, por fim, no espaço da escola, sob a perspectiva das políticas de estado e educacionais. Tais discussões servirão como embasamento de uma nova premissa para que, na sequência, seja possível discorrer sobre os processos formativos e de profissionalização docentes, na análise e compreensão dos referenciais epistemológicos formativos de professores da educação básica.

1.2.1 Sobre o contexto

Pensar sobre as proposições acima estabelecidas exige uma reflexão sobre o contexto em sua macroestrutura. Sob o conceito de mundo globalizado (IANNI, 1996), pressuponho que as diferentes esferas da existência individual e coletiva encontram-se em constante relação, cujas fronteiras de diferenciação, muitas vezes, são tênues e de difícil julgamento.

Assim sendo, por integrar um contexto social globalizado, cada vez mais urbano e no qual a economia acaba ditando novos valores a serem assumidos como individuais, perde-se a força dos nacionalismos, e mesmo o sentido e as características dos valores locais (que só são aceitos quando de alguma forma interessam ou facilitam o processo globalizante, na forma de ditar novas modas mundiais de produtos descartáveis). Esta economia padronizada ainda recebe o reforço da informatização, garantindo uma onipresença dos valores capitalistas na existência do indivíduo.

Ianni (1996) registra o processo de globalização em escala mundial responsável por expressar um novo ciclo de expansão do capitalismo contemporâneo. Tal globalização é compreendida pelo autor como modo de produção e como processo civilizatório de alcance mundial ao mesmo tempo.

Faz-se importante, então, ter um olhar atento sobre a história em sua teia de relações e acontecimentos, que entra em movimento não mais em escala local ou nacional, mas sim em âmbito mundial, inter-relacionando cartografias geopolíticas, “blocos e alianças, polarizações ideológicas e interpretações científicas” (1996, p. 12). Nesse sentido, somos todos levados a reconhecer que se encontra em curso um imenso processo de globalização que envolve coisas, pessoas e ideias.

Nesse contexto, as forças produtivas básicas, tais como o capital, a tecnologia e a força de trabalho ultrapassam fronteiras nacionais, etnográficas ou mesmo culturais, articulando-se de modo contraditório em meio às sociedades mundiais. A divisão transnacional do trabalho setoriza e, ao mesmo tempo, fragmenta a força de trabalho, bem como as organizações locais e nacionais dos movimentos trabalhistas da sociedade organizada.

Este é o movimento que se segue à Segunda Guerra Mundial: modernização e adequação econômica às necessidades de um novo contexto sócio-histórico. Os milagres econômicos, vistos desde então ao longo do globo, flexibilizam os processos de produção de trabalho e combinam produtividade, inovação técnica e competitividade, atendendo aos nichos dos mercados consumidores. O mundo, agora visto como uma imensa fábrica global em que pessoas, coisas e ideias se veem deterioradas, tem no avanço da eletrônica um dos seus principais aliados.

No Brasil, neste mesmo período, percebe-se o êxodo rural seguido ao processo de industrialização e urbanização do mundo agrícola. Técnicas, máquinas e química são os motores propulsores dessa transformação. A sociedade, ao passar do meio rural para o meio urbano, deixa de ter a terra como elemento agregador, gerador da cultura e fazedor da história.⁹

Fernandes (1987) discute semelhantes pressupostos ao aprofundar os condicionantes da revolução burguesa no Brasil. Para o autor, o conjunto de transformações econômicas, tecnológicas, sociais, psicoculturais e políticas que aqui se realizaram só foram possíveis quando o sistema capitalista atingiu o clímax de sua evolução industrial. É nesse contexto que a burguesia local converte o estado ao seu domínio, orientando e controlando o poder político estatal de acordo com seus fins particulares. É fato, de acordo com o autor, que essa mesma burguesia vinha de um pequeno mundo provinciano e rural, cujo intuito maior era o de expandir negócios, tornando-se competitiva. A partir dos processos internos de transição e industrialização do século XX, deu-se tal passo quando, associada aos movimentos autocráticos, este grupo tornou-se neutro quanto à difusão de procedimentos democráticos alternativos. Tal elite, uma vez fechada em seu movimento histórico e político, torna-se uma burguesia com um campo reduzido de atuação histórica. A partir do momento em que os processos de transformação do capitalismo internacional começam a acontecer (do capitalismo competitivo para o capitalismo monopolista), seu poder entra em crise. Foi o dinamismo da economia mundial que impôs, de fora para dentro, o seu próprio tempo histórico, com movimentos de decisão. A atual classe dominante, por sua vez, modificou seus laços de associação e alinhou-se ao imperialismo internacional, fazendo com que tal desenvolvimento incorporasse "a economia nacional à economia capitalista mundial e às estruturas capitalistas internacionais de poder" (FERNANDES, 1987, p. 220).

Nesse contexto, e em meio à estrutura de um Estado Nação regulador e administrador de coisas e pessoas, as políticas públicas nacionais não são

⁹ Para aprofundar essa reflexão em relação ao contexto educacional de então, ver ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 2010, PP. 49-127. Nestas páginas, a pesquisadora aborda os iniciais processos educacionais do Brasil República, em meio àquele contexto sócio-político: um país com uma indústria nascente, novas classes sociais, crescimento das cidades e a vinculação às políticas internacionais.

mais pensadas localmente, mas em conexão às macropropostas econômicas em nível mundial, ditadas por órgãos transnacionais sediados em países mais avançados economicamente. Desde então, a sociedade global torna-se uma realidade e as pseudo-regionalizações existentes são mais uma das facetas do processo globalizador mundial, cujo objetivo primeiro é a manutenção das macroesferas econômicas.

É assim, portanto, que o capital se torna o parâmetro das operações econômicas em todo o mundo, transcendendo fronteiras e regimes, não possuindo ideologias específicas. De igual modo, as moedas nacionais deixam de ser o símbolo soberano da nação, fazendo com que a população trabalhadora assalariada seja envolvida em um mercado não mais de escala local e sim global, estando sujeita ao seu movimento e interesse, pois a organização social do trabalho é pensada em termos mundiais, atendendo aos subsistemas nacionais e regionais. Ao trabalhador, confere-se a impressão de uma ação local que, no entanto, encontra-se em relação ao modo de produção global, sustentada pelo tênue fio da produção e do consumo.

Ao mesmo tempo em que essa nova forma de organização e produção em escala mundial pode gerar riquezas, traz consigo a criação ou mesmo a reprodução de desigualdades e carências econômicas, uma ferida social da sociedade contemporânea. Os mercados de acesso aos bens produzidos, bem como às tecnologias e às melhores condições de vida não são generalizados ou globais. Em diferentes regiões, mão de obra barata e migrações são algumas das características presentes nos contextos de produção de bens e serviços, gerando uma problemática cultural, religiosa, linguística, racial, social, econômica e política (IANNI, 1996, p. 166).

Enquanto crítica ao sistema a globalização característica do atual modo de vida em sociedade, necessita ser pensada em relação à vida e à natureza, atendendo à diversidade e gerando igualdade social de direitos. No entanto, permanece a questão: o capitalismo é capaz de gerar igualdades?

Horkheimer, ao discorrer sobre os avanços da técnica na sociedade capitalista, critica este processo que, segundo ele, é desumanizatório. O pensador afirma que enquanto o conhecimento técnico

expande o horizonte da atividade e do pensamento humano, a autonomia do homem enquanto indivíduo, a sua capacidade de opor resistência ao crescente mecanismo de manipulação de massas, o seu poder de imaginação e o seu juízo independente sofreram uma redução. O avanço dos recursos técnicos de informações se acompanha de um processo de desumanização. (HORKHEIMER, 1976, p. 06)

A globalização é uma realidade presente, em escala mundial, nos diferentes níveis e setores da vida em sociedade. Processo gerado no seio do próprio capitalismo, carrega consigo determinantes capazes de gestar novos modelos e padrões culturais. Além disso, não se pode deixar de lado a pseudo-atenção dada às forças de trabalho e à classe trabalhadora, presentes na sociedade global em termos de organização, direitos, fragmentações e mobilidades sociais.

De acordo com a analítica crítica, globalizar coisas, ideias e pessoas significa pensar e conceber um novo estado e uma nova forma de vida, não mais fechada ou alheia em nichos sociais culturais. Santos (2010), ao escrever sobre a problemática da globalização e o mundo do ensino na atual universidade, menciona a “ecologia de saberes”, afirmando que a mesma se relaciona ao conjunto de saberes e práticas capazes de promover uma convivência ativa de saberes,

no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo. Implica uma vasta gama de ações de valorização, tanto do conhecimento científico, como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistêmicas mais amplas que convertem a universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes. (SANTOS, 2010, p. 77)

Como evidenciado, globalizar não é sinônimo de oportunizar as mesmas e reais condições de vida para todos. Ao mesmo tempo, o conhecimento enquanto meio e ecologia de saberes possibilita um olhar epistêmico nas dimensões do diálogo e da valorização do todo, para além das realidades de fragmentações existentes. Assim, ao relacionar as discussões acima estabelecidas ao universo da educação e da ciência pedagógica, pergunto: quais as consequências que a globalização provoca sobre a educação? É possível pensar em políticas educacionais vinculadas à formação de

professores, capazes de modificar práticas sociais e culturais, gerando novas formas de vida e de transformação social?

1.2.2 Sobre as políticas de estado

Conforme Martins (2010, p. 21), são ainda elementares os estudos que utilizam metodologias de pesquisas de políticas educacionais que integrem enfoques diversos, permitindo captar o que ocorre efetivamente nas redes de ensino, nas escolas e nas interações entre os profissionais que nelas atuam, bem como a maneira como essas práticas afetam a implementação dos programas de governo.

Sob essa perspectiva metodológica e nesta área do conhecimento, penso ser importante analisar a temática das políticas de estado em relação à educação, estabelecendo relações com uma política formadora de professores contextualizada a partir da realidade prática da escola.

O termo política, inicialmente conceituado por Aristóteles, foi utilizado em sua obra para tratar sobre as funções do estado e as diferentes formas de governo. De acordo com Martins (2010, p. 30), este é o conceito que perdura até a modernidade. Relacionando a temática ao objeto de estudo aqui em questão, o conceito também pode ser compreendido como as ações de governo com vistas à consecução de objetivos definidos, além de um processo de negociação e confrontos entre grupos de interesses, nem sempre envolvidos na programação do conjunto legal e normativo e dos programas governamentais.

Souza (2007) retoma a importância quanto ao estudo desta realidade, principalmente em termos de América Latina, quando, a partir dos anos 1980, os governos passaram a condicionar suas políticas de estado ao cumprimento do ajuste fiscal e do equilíbrio orçamentário entre receitas e despesas, restringindo a intervenção do Estado, focalizando metas e impulsionando o desenvolvimento econômico, a fim de promover a inclusão social. Para ela, a gênese ontológica dessa área do conhecimento dá-se enquanto disciplina acadêmica nos Estados Unidos da América. Diferentemente do continente

européu, onde a disciplina é estabelecida como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e do governo, nos Estados Unidos dá-se maior ênfase nos estudos sobre a ação do governo.

Definindo políticas de estado, destaco os conceitos propostos por Mead (1995), Lynn (1980), Peters (1986) e Dye (1984). As definições expressas pelos autores dão ênfase sobre a solução de problemas, guiando o olhar para o *locus* onde os embates se desenvolvem: o governo. Retomando o diálogo com Souza, considero importante a definição de “política de estado” elaborada pela autora: “campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)” (SOUZA, 2007, pp. 68-70).

Outra importante contribuição feita pela autora diz respeito à distinção entre políticas de estado e políticas sociais. Segundo ela, estudar as políticas de estado¹⁰ (que possuem sua origem nos Estados Unidos da América) significa buscar a natureza da política analisada em seus processos. Por sua vez, as políticas sociais (que possuem ascendência europeia) discutem o estado de bem-estar social. Enquanto as políticas de estado respondem ao porquê e como, as políticas sociais se concentram no que a política faz ou fez.

Concordo com a autora que a definição de políticas de estado em uma democracia é questão de ação coletiva, para além dos interesses de grupos personalistas ou de exclusividade do Estado (teoria não-institucionalista), integrando políticas públicas (*policy*), sistema político (*politics*), sociedade (*polity*) e instituições/regras responsáveis por modelar, decidir e implementar uma determinada política. A complexidade das relações sociais e o movimento sócio histórico necessitam ser analisados em seu conjunto de sujeitos, situações, particularidades, interesses e objetivos.

De acordo com a reflexão acima exposta, ao situar o objeto em questão em seu macrocampo conceitual, aprofundo a sua análise e discussão pela relação entre as políticas de estado e as proposições de políticas em território nacional. De acordo com Boneti (2007), no Brasil, é em meio a essa tensão

¹⁰ Aqui, compreendidas enquanto políticas públicas.

entre forças e interesses que se forjam tais políticas enquanto ações que nascem em um determinado contexto social, “mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, quer seja para fazer investimentos ou para uma mera regulamentação administrativa”. (BONETI, 2007, p. 74)

O autor afirma que as políticas podem ser compreendidas como o “resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil”. (2007, p. 74)

Aprofundando a discussão sobre as políticas de estado no Brasil, afirmo que as formulações contemporâneas dessas mesmas políticas possuem um embasamento teórico epistemológico de cunho cientificista, pautando-se pelos pressupostos da técnica e da universalidade. Desse modo, os meios utilizados nem sempre justificam os fins, pois o seu estatuto de significação fundamenta-se sobre a eficácia do procedimento, e não necessariamente sobre a necessidade da ação proposta na situação social específica em questão. Ainda de acordo com Boneti, tal análise somente pode ser compreendida em sua vinculação com um modelo de Estado em uma confluência de forças e interesses, fundamentando-se na política capitalista, a qual pressupõe a desigualdade e a exclusão social em consonância ao jogo de interesses em âmbito internacional, de acordo com a discussão estabelecida e os pressupostos defendidos nesta tese. Conclui o autor que as políticas de estado “também podem ter a finalidade de apenas manter o grupo dominante no poder, fortalecendo os regionais como estratégias de fortalecimento do grupo dominante nacional” (2007, p. 54).

Pensando em termos de Brasil, e segundo a análise do contexto acima estabelecida sob o conceito de globalização, é importante considerar que os novos agentes definidores das políticas de estado englobam desde as elites internacionais e nacionais em relação aos movimentos sociais em seu caráter contra-hegemônico no resgate dos “direitos, da individualidade, da singularidade e da diferença” (2007, p.61).

1.2.3 Sobre as políticas educacionais

Relaciono, agora, a discussão sobre as políticas de estado ao conceito de “políticas educacionais”, estabelecendo pontes com a educação, sem perder de vista a questão norteadora deste estudo. Martins (2010) aponta que a história dos estudos em política educacional está relacionada à teoria das escolhas racionais com vistas a melhorar serviços públicos estatais, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, momento em que as teorias do capital humano e os princípios das democracias liberais definiram os caminhos a serem desenhados pelas investigações (p. 36). A partir dos anos 1990, a problemática da educação ocupa o centro das preocupações, tendo como pressupostos de fundo a igualdade entre os povos e a promoção da equidade social.

Desde então, ao aprofundar o estado do conhecimento sobre essa questão, as análises estabelecidas foram pautadas em três eixos: fatores relacionados à escola; fatores associados ao âmbito da sala de aula e fatores associados ao pessoal docente. Ainda de acordo com Martins, é consenso na literatura que, após 1990, as reformas têm sido orientadas para as mudanças exigidas pelo mercado e condicionadas por relações de poder assimétricas entre os diferentes países, criando demandas e reorientando a gestão das políticas educacionais em contexto marcado por novas regulações (Martins, 2010, p. 38).¹¹

As relações estabelecidas pelo Brasil em meio a esse jogo de interesses conjugam tais políticas aos pressupostos e projetos dos organismos internacionais. Como consequência desse ato, ao importar políticas educacionais de outros países, os efeitos são os mais diversos, pois elas são implantadas em campos culturais, políticos e econômicos específicos.

À escola, enquanto espaço de ação, considera-se um tríplice movimento: trata-se do contexto específico no qual se dará a implementação desta política; vivenciará a racionalidade burocrática subjacente à política em questão e tem características próprias do espaço da escola que, em seu

¹¹ Aqui, retorno ao Consenso de Washington (1989) e às teses defendidas na construção de uma visão neoliberal sobre os problemas Latino-Americanos.

contexto específico, encontra-se permeada por uma série de regras e situações informais, às quais é necessário dar atenção. O tríplice movimento observado estabelece contrapontos ao movimento unilateral de políticas educacionais alheias à realidade da escola e dos sujeitos que a compõe. Trata-se de uma crítica em relação aos espaços ritualísticos e de cumprimento burocráticos de normas e diretrizes pedagógicas em desacordo à realidade escolar.

Reforço que a relação entre políticas de estado, políticas educacionais e educação, no contexto brasileiro, pressupõe o conhecimento sobre o que são políticas de estado em seus objetivos, agentes definidores e posterior execução. Além disso, é necessário olhar, com atenção, aos interesses das classes dominantes, que dão forma à ossatura estatal, em uma confluência de interesses. Não estariam aqui algumas das causas do histórico e atual insucesso das políticas de estado vinculadas à educação no país? Como pensar na proposição de políticas educacionais, tanto na educação do aluno quanto na formação do professor da educação básica para além dos atuais referenciais teóricos existentes?

Na crítica aos atuais referenciais epistemológicos, reforço a urgência de se propor políticas de estado de caráter local, centradas em necessidades e urgências, valorizando a localidade, o que carrega em si o desafio de se empreender um novo referencial epistemológico de conhecimento, indo além das atuais concepções positivistas ou técnico-metodológicas de produção e avanço do saber.

Santos (1987), ao propor novas formas de produção de conhecimento na atualidade, elabora quatro teses que podem ser aqui relacionadas a um novo referencial epistemológico na formulação de políticas educacionais. São elas: todo conhecimento é científico e, ao mesmo tempo, social, isto é, vinculado ao contexto sócio-histórico; todo conhecimento é, ao mesmo tempo, total e local, o que, nesta discussão, significa defender tanto a generalidade quanto as particularidades da escola; todo conhecimento é autoconhecimento, trazendo para os diferentes campos do conhecimento a dimensão do indivíduo e do humano e, por fim, que todo conhecimento visa a constituir-se em senso comum, palpável e portador de um sentido vivo em meio às comunidades humanas.

As ideias defendidas demarcam a condição de possibilidade do pensar em relação a um referencial de conhecimento aberto, dinâmico, social e historicamente situado e, referente à educação, um pensar capaz de dialogar entre os contextos ou entre os saberes locais e global, em conexão com o meio e em permanente tessitura. Às políticas de formação de professores da educação básica, compete, neste contexto, a valorização da cultura, das diferenças étnicas e sociais e dos diferentes conhecimentos em um diálogo constante entre si e com a realidade política e social (CUNHA, 1998).

Neste mesmo universo teórico, aprofundo outros dois conceitos propostos por Santos (2010), ao dissertar sobre a Universidade no Século XXI. O primeiro é o “princípio da ecologia de saberes” (2010, pp. 75-77), enquanto conjunto de práticas epistêmicas capazes de promover uma convivência ativa de saberes no pressuposto de que todos eles, incluindo o saber científico, podem se enriquecer nesse diálogo. Em seguida, o “princípio da rede” (2010, pp. 91-96) que, no contexto universitário, visa colocar os recursos em conjunto, buscando sinergias e maximizando o desempenho funcional a partir dos contributos diferenciados que os diferentes nós da rede podem dar.

Assim como na primeira parte deste trabalho, as ideias aqui expostas, bem como os princípios elencados, possibilitam pensar em um conhecimento cuja tendência é a de transformar a prática social, atingindo os sujeitos e gerando transformação social. No entanto, tenho a clareza de que existem acordos nacionais e internacionais que, no âmbito das políticas, necessitam ser observados, dado o pressuposto da globalização, bem como de uma economia de mercado capitalista. Ao mesmo tempo, ao postular a materialidade da prática, reafirmo a condição de possibilidade de se pensar em experiências de caráter local, criando formas de coletivização originais e solidárias, para citar Castoriadis (1985, p. 72), dialogando com as políticas de estado, com as políticas educacionais e com a formação de professores. Como dito anteriormente, se uma das consequências desse processo é a fragmentação do conhecimento e, por que não, de sujeitos, existe a necessidade de ir além.

1.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1.3.1 Sobre as licenciaturas

De uma reflexão acerca do conhecimento e da ciência pedagógica, adentrei na discussão sobre as políticas de estado e educacionais. Nos dois momentos reflexivos, procurei evidenciar as relações existentes entre os sujeitos, as dimensões da praxis, o olhar sobre a história e o movimento da cultura, situando, em meio à teoria, a condição de possibilidade de se pensar em um conhecimento situado, concreto, político, histórico, crítico e gerador de identidades individuais e coletivas. A literatura e as ideias acima discutidas, vistas sob uma determinada opção metodológica, conduziram-me ao espaço da escola e ao contexto formativo de professores.

Reforço a premissa subjacente a toda a reflexão anterior: o ser humano é um sujeito histórico, produtor de conhecimento, encontrando-se imerso na realidade situada e concreta da cultura. Sob o olhar analítico e investigativo dessa premissa, aprofundarei a discussão sobre a formação de professores, sem perder de vista a questão-problema deste trabalho: partindo da prática pedagógica dos professores da Educação Básica, quais são os referenciais epistemológicos formativos de professores, teorizados a partir da prática pedagógica desenvolvida na escola e da formação recebida no curso de licenciatura? Assim, articulo, agora, a análise sobre os processos de formação docente, no contexto das reformulações dos cursos de licenciatura, às práticas pedagógicas formativas de professores existentes na escola e em meio à prática dos professores da educação básica, a fim de identificar os referenciais epistêmicos subjacentes à formação de professores e aos processos constitutivos da profissionalização docente.

Em um primeiro momento, aprofundarei a discussão sobre as licenciaturas no Brasil, situando no tempo e no espaço o *locus* formativo de professores. Em seguida, adentrarei no conceito de formação de professores, no diálogo com os referenciais teóricos deste trabalho, de acordo com o que aqui foi defendido. Finalmente, estabeleço relações entre a formação de

professores, a docência e a escola de educação básica, atendendo às dimensões da praxis, da individualidade e da singularidade das práticas pedagógicas.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, de 1996:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

Para o exercício da docência na educação básica, a legislação nacional prevê a formação do professor em nível médio ou universitário. Pela universidade, os professores carregam consigo determinados conhecimentos, além de uma formação em nível de conteúdo específico, bem como uma formação pedagógica ainda teórica, com momentos específicos de imersão na realidade da escola.

Quanto à formação pedagógica dos novos professores, André (1999) e Romanowski (2002) apontam o fato de que ela é pouco valorizada nos cursos de licenciatura. Cunha (1998) também destaca as dicotomias presentes neste contexto formativo. André (1996) sinaliza: “temos que fazer o melhor, dar o máximo, melhorar, melhorar cada vez mais os nossos cursos de licenciatura” (p. 102).

Gatti e Barretto (2009), no estudo “Professores no Brasil: impasses e desafios”, ao considerarem aspectos relacionados à docência, argumentam que a formação de professores exige uma verdadeira e necessária revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos dos cursos. Segundo as autoras, é necessário integrar a formação e voltar-se para esse objetivo. Essa formação não pode ser pensada a partir das ciências e de seus diversos campos disciplinares, “como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria da escolarização: ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas sociais coerentes com a vida civil” (Gatti e Barreto, 2009, p. 07).

O estudo desenvolvido por Pereira (2006) torna-se ontológico para melhor compreender os processos de formação docente e o significado das

licenciaturas enquanto momento formativo. O autor, ao dissertar sobre as licenciaturas e a implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), argumenta ser necessário que o licenciado seja compreendido como sujeito em formação que carrega junto de si experiências, vivenciando uma formação superior com conteúdo e fundamentação e que continuará se formando na “prática pedagógica com questões advindas da realidade escolar” (Pereira, 2006, p. 75). Desse modo, conclui o autor, as licenciaturas devem ser vistas como etapa intermediária, “porém imprescindível, no complexo processo de formação do professor” (2006, p. 75).

A pesquisa do autor resgata o histórico das licenciaturas no Brasil, remetendo aos anos 1930, objetivando preparar docentes para a escola secundária. O esquema formativo seguia a fórmula do 3+1, quando as disciplinas de natureza pedagógica tinham duração de um ano. Desde os anos de 1983, discussões sobre as licenciaturas tornaram-se pauta nas diversas instâncias de discussão no Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores.

A partir de então, alguns problemas e desafios históricos foram colocados em pauta, a exemplo das licenciaturas polivalentes, havendo a necessidade de extinção das licenciaturas curtas e parceladas a médio e longo prazo, bem como a não autorização para o funcionamento de novos cursos dessa mesma natureza. Também coloca em discussão o complexo problema da dicotomia entre teoria e prática, refletindo sobre as separações entre pesquisa e ensino, conseqüentemente entre bacharelado e licenciatura e, ainda, o distanciamento existente entre formação recebida na academia e as questões advindas da prática docente na escola de educação básica.

Como evidenciado, as separações entre as disciplinas de conteúdo específico e as disciplinas de conteúdo pedagógico, mediatizadas pelo modelo 3+1, quando as disciplinas pedagógicas estavam justapostas as de conteúdo, sem articulações práticas e teóricas, ainda não foi totalmente superado. Institutos e faculdades de educação ainda não assumem corresponsabilidade nas estruturas curriculares a fim de superar as divisões entre duas dimensões estruturantes da profissionalização docente: o conteúdo específico (o que) e o método (o como ensinar).

A existência de duas modalidades de formação dentro em um mesmo curso demarca a duplicidade dos objetivos na formação de professores: formar professores que ensinam; formar professores que pesquisam. O acento, ainda, dá-se na dimensão da formação específica e, em relação à licenciatura, na necessária complementação pedagógica, exigida em âmbitos da lei. Enquanto no bacharelado pensa-se sobre a formação do futuro pesquisador, na licenciatura focaliza-se o ser professor. As denúncias feitas por autores apontam que a maneira dicotômica pela qual estas duas modalidades são tratadas nos currículos remete, de certa forma, à separação entre ensino e pesquisa, ainda existente no meio acadêmico.

Outro tópico de análise é a desarticulação entre a formação acadêmica e a realidade prática da escola de educação básica. Neste tópico, nota-se a quase inexistente integração entre os sistemas que formam docentes – universidades, e os sistemas que absorvem esses mesmos docentes – as escolas e redes de ensino. De acordo com a pesquisa realizada por Pereira (2006), os professores-formadores, bem como os futuros professores da educação básica, possuem uma visão parcial dos sistemas de ensino, bem como pouca ou nenhuma prática na educação básica. Ressalta-se, portanto, a importância, sentido e significado do estágio, ainda localizado no final dos cursos formadores de professores¹².

A partir dos anos 1990, algumas instituições de ensino instalam os Fóruns de Licenciatura, a fim de discutir e deliberar a respeito dessa problemática, aprofundando os estudos sobre os modelos de cursos de formação de professores, tendo em vista a sua reformulação. Como elemento resultante dessas discussões, as propostas de reformulação curricular tinham o objetivo de superar o modelo de formação 3+1. O mérito dos Fóruns foi o de fomentar o debate nas instituições de ensino superior, incentivando a realização de projetos inovadores. A partir dos estudos realizados, era possível apresentar propostas superadoras dos problemas até então evidenciados pela prática e mapeados ao longo das discussões nos Fóruns.

No contexto dessas discussões, surge o pressuposto da pesquisa em ensino, objetivando a valorização da licenciatura frente às demais atividades da

¹² Tais pressupostos serão reafirmados e melhor sistematizados na discussão dos dados da pesquisa.

universidade. Tal visão teve um papel estratégico na melhoria dos cursos de licenciatura. É desse período o Programa de Licenciatura (PROLICEN), articulado pelo Ministério da Educação e pela Secretaria do Ensino Superior (MEC/Sesu), que tinha o objetivo de estimular a realização de projetos que propunham promover uma melhora nas licenciaturas, distribuindo bolsas de estudo aos licenciandos. O diferencial desse projeto foi o de que o licenciando, além de desenvolver um trabalho de pesquisa junto à universidade, deveria vincular-se ao ensino fundamental e médio por meio de um plano de trabalho. Cabe aqui destacar que esta proposta de reformulação dos cursos de licenciatura se aproximava dos pressupostos e ideias de Shön, ao defender um professor pesquisador no contexto prático, teoria inicialmente difundida e popularizada nos meios acadêmicos brasileiros em meados da década de 1990.¹³

A LDB 9.394/1996 determina a que a formação de professores para a docência no contexto da educação básica deveria se dar em nível de curso superior de graduação plena. Já para o trabalho com a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, a formação mínima ofertada seria em nível médio, na modalidade Normal. Desde então, a formação dos profissionais da educação passou a ser em nível superior ou médio, nas universidades, ou nos Institutos Superiores de Educação ligados ou não a universidades. Ainda, para os portadores de diploma de educação superior, há a licenciatura especial, que consiste em uma formação pedagógica de 540 horas.

A partir de então, as universidades passaram a organizar os currículos de seus cursos na observação das diretrizes gerais pertinentes, exceto o curso de Pedagogia (que deveria seguir uma base comum nacional, de acordo com o Artigo 64 da mesma lei). A LDB permitia uma flexibilidade quanto aos processos de formação docente, mas um rígido controle sobre o seu produto, feito por meio de uma avaliação nacional dos cursos, em decorrência das várias possibilidades de formação de professores e da diversidade de currículos em meio às licenciaturas. O Artigo 65 estipulou a inclusão da prática de ensino de no mínimo 300 horas para todos os cursos de formação docente. Já no ano de 2002, o Artigo 1º da Resolução nº2/2002 aumenta o número para

¹³ Para aprofundar a discussão, ver SHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: Nóvoa, A. "Os professores e sua Formação". Lisboa, Dom Quixote, 1995.

400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso, bem como 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso.

O estudo acima, apoiado sobre os documentos da legislação nacional, bem como sobre as pesquisas realizadas por Pereira (2006), objetivou resgatar e, ao mesmo tempo, situar os processos formativos de professores no Brasil a partir das licenciaturas em suas formulações e reformulações ao longo dos últimos anos, discussão que estabelece relações com o objeto de estudo deste trabalho. É a partir do situar histórico acerca das licenciaturas que elas são compreendidas em meio ao emaranhado de relações e práticas, desenvolvidas no ontem e no hoje, frente aos processos de formação docente. Entre o passado e o futuro se situa o presente, e é sobre esse presente que o meu olhar investigativo enquanto pesquisador se situa, objetivando compreender os tênues fios desse emaranhado de relações, políticas, práticas e processos formativos, discorrendo sobre seus referenciais epistemológicos.

Nesse sentido, o trabalho de Veiga (2009) cabe aqui por aprofundar as discussões sobre a formação de professores no Brasil em suas perspectivas e desafios. No corpo dessa discussão, pontuo as transformações dos meios de comunicação e da tecnologia, e o modo como eles têm alterado as formas de pensar, sentir e agir das novas gerações. Como anteriormente discutido, em um mundo globalizado, os interesses políticos subordinam-se aos interesses mercadológicos. À educação, cabe uma abertura às mudanças paradigmáticas de conhecimento, atentando-se para a complexidade das práticas educativas no ensino básico e as novas formas de organização e trabalho nas instituições de formação inicial e permanente de professores.

De acordo com a autora, discuto nesta tese que, em um contexto de mudanças, os processos formativos docentes são convidados a inserirem em seus currículos temáticas tais como: a formação de professores, continuidade e descontinuidade das experiências docentes, problemática e realidade da escola de educação básica, situações específicas de aprendizagem e apoio à criança em formação, atentando-se para os processos do conhecer. Os processos formativos, portanto, exigem ousadia e criatividade, investindo na

qualidade da formação profissional e no aperfeiçoamento das condições objetivas de trabalho, frente às quais se situa o docente da educação básica.

Ainda em diálogo com a autora, destaco algumas das perspectivas da formação de professores para a educação básica no Brasil. Segundo Veiga (2009), destaca-se a formação de um professor enquanto tecnólogo do ensino, cuja identidade profissional é permeada por um projeto de sociedade globalizada e neoliberal, pautado por um projeto político-educacional com ênfase na educação por resultados. À formação, cabe o desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, saber fazer, saber prático. Trata-se de uma educação tendo em vista a produtividade e manutenção do *status quo*.

Uma segunda tendência se relaciona ao professor como agente social, de acordo com as macropolíticas globais no campo formativo de professores, atendendo à formação permanente, às condições de trabalho, salário, carreira e organização da categoria. A educação é compreendida enquanto prática social e processo lógico de emancipação coletiva dos sujeitos.

Por fim, há uma perspectiva de formação crítica e emancipatória, mediatizada por uma concepção de educação libertária e prática, atendendo ao professor em suas necessidades enquanto sujeito histórico. Para a autora, nos processos formativos docentes, tal perspectiva requer um diálogo entre os saberes disciplinares e curriculares, a atenção à formação pedagógica, os saberes da experiência profissional, da cultura e do mundo vivido na e pela prática social.

Ao relacionar as perspectivas e desafios apresentados por Veiga (2009) ao “Relatório de Pesquisa sobre as disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura: tensões e prioridades”, realizado pelo Grupo de Pesquisa *Praxis* educativa: dimensões e processos (PUCPR, 2011), evidencio a presença de conteúdos e realidades que, na atualidade, apresentam-se enquanto focos de investigação nos cursos de licenciatura. O relatório aponta como atuais objetos de estudo a tecnologia, seguida pelo livro didático, a prática do professor, leituras e compreensão de texto, conteúdos específicos, a organização da escola, a compreensão das teorias. Pontua também a presença de temas emergentes, tais como a cultura escolar, o multiculturalismo e a educação

inclusiva, além de estudos sobre o coordenador de curso de licenciatura e pesquisas sobre a identidade do professor.

A discussão apresentada acerca das licenciaturas pontuou dimensões dialogantes entre os processos formativos docentes e as atuais perspectivas epistemológicas subjacentes à formação de professores para a educação básica. O objetivo deste primeiro momento reflexivo foi o de situar no tempo e no espaço o *locus* formativo de professores. Como elemento sintético, acentuo a dimensão positiva deste processo: a percepção da existência, em nível nacional, de uma política de estado para a formação de professores, com encaminhamentos definidos e clareza em suas dimensões. Ao mesmo tempo, registro a importância de uma leitura situada acerca das atuais políticas e propostas para a licenciatura, tendo como elemento estruturante a realidade prática da escola de educação básica e dos sujeitos que a compõem enquanto estruturas dialogantes, a fim de pensar em processos formativos compreendidos enquanto expressão desta realidade que é histórica, concreta e situada.

1.3.2 Sobre o conceito de formação

Até o momento, não aprofundei a discussão sobre o conceito específico de formação de professores. O objeto de estudo foi se estruturando a partir de um amplo olhar sobre os desafios da formação docente, o movimento da formação desses mesmos professores nas licenciaturas e algumas das atuais perspectivas formativas no Brasil. No entanto, para trazer esse conceito, é importante aprofundar os pressupostos gnosiológicos de discussão sobre ele, analisando-o sob o ponto de vista de uma teoria do conhecimento. Para tanto, trago o conceito de “paradigma”. A premissa aprofundada neste momento da pesquisa é a de que as propostas formativas de professores carregam em si determinados paradigmas de conhecimento, que levam em seu bojo uma determinada ontologia. Resgato o conceito de paradigma em sua dimensão eidética para, na sequência, estabelecer as devidas relações entre o conceito de formação de professores e os processos de formação e profissionalização

docentes, atendendo às mudanças e transformações a partir das especificidades do tempo e espaço históricos.

De acordo com Kuhn (1998, pp. 72-73), os paradigmas orientam as pesquisas, modelando-as ou estabelecendo regras abstratas. Na produção do conhecimento, o período pré-paradigmático é marcado por debates a respeito de métodos, problemas e padrões de solução. A partir do momento em que um paradigma é estabelecido e se torna seguro, ele “pode funcionar sem que haja necessidade de um acordo sobre as razões de seu emprego ou mesmo sem qualquer tentativa de racionalização”. Ao mesmo tempo, afirma não ser necessário o estabelecimento de paradigmas universais, devido à dimensão qualitativa do conhecimento e às características de espaço e tempo. Assim, Kuhn conceitua “paradigma” em dois sentidos diferentes: um primeiro, social, que denota o conjunto de crenças, valores, técnicas de uma comunidade e, de outro lado, o elemento real desse conjunto enquanto soluções concretas da ciência normal.¹⁴

De acordo com Abbagnano (2000, pp. 398; 742), conceitua paradigma como modelo ou exemplo. Enquanto modelo, reporto-me a Platão (2006), na consideração da realidade suprassensível enquanto imediata, modelo sobre o qual se assenta o mundo sensível e imagético. Cabe a Aristóteles (2004) a definição do termo ao determinar os passos da lógica, compreendido enquanto indução aparente ou retórica, partindo do singular e chegando ao geral, momento em que a premissa inicial é generalizada.

Na Idade Média, a divisão inicialmente elaborada pela sofística é retomada com o nascimento da Universidade, quando o *trivium* e o *quadrivium* são estabelecidos como forma de ação docente e de sistematização do conhecimento (ZABALA, 2002, p. 16). Neste período histórico, a teoria do conhecimento deveria perpassar pelos pressupostos da lógica paradigmática da correspondência entre objeto e razão. O homem medieval procurava por parâmetros reflexivos e epistemológicos, avançando nos processos teóricos do conhecimento, adentrando na raiz do conceito. Pensadores como Tomás de

¹⁴ Para aprofundar a análise sobre o conceito de paradigma, ver Kuhn (1988, pp. 219-237). Nestas páginas, o autor discute os seguintes tópicos relacionados ao conceito de paradigma: os paradigmas e a estrutura de comunidade, os paradigmas como a constelação dos compromissos de grupo; os paradigmas como exemplos compartilhados.

Aquino, Guilherme de Ockan ou Bernardo de Claraval refletiram sobre as novas necessidades evidenciadas, abordando um modelo de pensar investigativo e justificativo, partindo do pensar humano enquanto servo da matriz divina (LIMA VAZ, 1997, pp. 43-45).

Esta configuração paradigmática adentra na modernidade e anuncia uma nova epistemologia ao supressumir o papel do sujeito em seu *cogito*, estatuto primordial que torna possível avançar sobre as diferentes formas de conhecimento, estabelecendo-se tanto pelo viés racionalista, de acordo com Descartes (2006), quanto pelo pressuposto empirista, como metodizou Bacon (1979). Neste momento histórico em que os novos gonzos societários estavam sendo forjados, a fim de sustentar os portões de um mundo ainda embrionário, a Filosofia, *mater magistra* ainda por excelência, ditava parâmetros e ordem de ação e conduta, fornecendo elementos teóricos para um pensar e conhecer autênticos. Em sua formação, a docência seguia tal perspectiva de conhecimento, mediatizada pelos métodos *italicus* e *parisiensis* (GOMES, 1994).

É a partir do movimento do conhecimento dos séculos XVI e XVII com Galileu (1968), Giambatista Vico (1999) ou mesmo Newton (2009), que se faz possível perceber um deslocamento do eixo do conhecer, agora mediatizado pelos pressupostos racionais das ciências naturais, universalizando métodos e conclusões, adquirindo a primazia na geração do conhecimento epistemológico (ROVIGHI, 1999). Cabe ao *cogito* cartesiano estabelecer a via paradigmática racional de uma forma de conhecimento metódico e livre de toda ou qualquer interferência para além do sujeito (DESCARTES, 2006). As correntes pedagógicas formativas de professores desse período, lidas a partir do movimento e do contexto histórico de então, dialogavam entre a essência das formas e a existência dos entes, apregoando, cada uma ao seu turno, o estatuto ontológico da ação educativa, conjugando meios em vista de fins previamente determinados, de acordo com as discussões de Suchololski (1992).

No século XVIII, adentramos no idealismo alemão que, dialogando com as teorias do conhecimento do século XIX, demonstra diferentes elementos epistêmico-paradigmáticos relacionados ao conhecimento humano: a origem

da convivência, a educação e a organização do Estado com Montesquieu (1973) e Rousseau (1998); o conhecimento em sua origem subjetiva e a moral em Kant (1947); o cientificismo positivista e o ápice da razão investigativa em Comte (1975); as desigualdades sociais, a crítica ao capitalismo e o materialismo histórico em Marx (1996); as formas de solidariedade e o ser em sociedade em Durkheim (1963).

É desse mesmo período histórico a criação da Universidade Imperial de Napoleão. Neste momento é estabelecida a diferenciação entre as faculdades de letras e as de ciências. A partir de então, é dada ao aluno a possibilidade de escolha entre a cultura literária e a cultura científica (ZABALA, 2002, p. 17). A formação de professores segue o movimento das principais universidades, bem como a vinculação às políticas (existentes ou não) dos Estados Nacionais nascentes ou já constituídos. O componente religioso, compreendendo a formação e a prática docente enquanto serviço ou sacerdócio, possui o seu lugar e significação em meio à comunidade histórica nacional, em relação com os novos métodos e formas de aprender (VALDEMARIN, 1998)

Já no século XX, encontra-se a crise dos paradigmas, das metanarrativas, dos modelos societários e das formas unitárias de conhecer. O atual período, marcado pela revolução científica de Einstein (1995) e pela mecânica quântica, necessita ser compreendido a partir de um olhar amplo, capaz de confluir condições e pressupostos, inter-relacionando o uno e o múltiplo, o individual e o coletivo, o social e o histórico. Desde as descobertas de Einstein, houve uma ruptura nas condições paradigmáticas do conhecimento moderno, evidenciando a relatividade e a simultaneidade. As descobertas da mecânica quântica, bem como os avanços da microfísica, colocam em discussão o rigor do conhecimento compreendido a partir do movimento do conceito (SANTOS, 1987).

Finalmente, resgato Gamboa (2008, p. 67), que afirma que o conceito de paradigma necessita ser compreendido como anterior às teorias, gerador de uma série de instrumentos e métodos reconhecidos pela comunidade científica como válidos para a solução de enigmas.

De acordo com o exposto e a partir do recorte epistemológico realizado, discutindo sobre o movimento do conhecimento mediatizado pelo conceito de

paradigma, pode-se dizer que a formação de professores carrega em si determinados referenciais de conhecimento, os quais se estabelecem enquanto princípios dialogantes com a formação docente, carregando em seu bojo uma determinada concepção ontológica. Resta-me, agora, aprofundar a discussão a partir da atualidade, inter-relacionando o objeto de estudo deste trabalho ao atual conceito de formação de professores.

De acordo com Abbagnano (2000), o conceito de formação, no sentido específico assumido pela palavra em filosofia e em pedagogia, relacionado ao termo alemão correspondente (*bildung*), “indica o processo de educação ou de civilização, que se expressa nas duas significações de cultura, entendida como educação e como sistema de valores simbólicos” (p. 470). Aprofundando a reflexão, remeto a discussão ao conceito de forma (*μορφε, εἶδος*), cujas três das suas principais significações são: essência necessária ou substância das coisas; relação ou conjunto de relações capaz de conservar uma determinada regularidade; norma ou procedimento. Assim, o conceito de formação defendido nesta tese encontra-se em relação com o sistema de valores, expressões, significações e manifestações de um determinado objeto, no caso, a formação de professores. Atento para o fato de que, neste conceito, não compreendo a formação enquanto essência ou causa primeira, nem mesmo como norma ou procedimento. O *eidos* do objeto em questão não objetiva estabelecer diálogos com uma das causas aristotélicas no sentido de formar, o que significaria dar forma a (aquilo que a coisa é em ato), por atender ao referencial epistemológico desta tese, na certeza de que tal pressuposto implicaria em não considerar as dimensões sociais, culturais, políticas ou mesmo antropológicas, as quais envolvem o objeto em questão, compreendido no movimento da história.¹⁵

Para tanto, apoio-me sobre os estudos realizados por Marcelo Garcia (1999), quando o autor discute a formação de professores. Em um primeiro momento, o autor aprofunda a estrutura conceptual da formação de professores. Neste ponto da reflexão, apresenta conceitos atribuídos à formação com referência a vários autores, dentre eles Ferry (1991), ao

¹⁵ Para aprofundar, ver Abbagnano (2000, pp. 468-470); GRAMSCI, A. Quaderni del Carcere. Edizione critica dell'Istituto Gramsci a cura di Valletino Gerratana. Torino: Einaudi, 2007. 4 vol.

dissertar sobre a formação como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico ou da cultura dominante. A formação também é compreendida pelo autor como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa e o conceito de formação se relaciona à instituição específica.

Zabalza (1987) compreende a formação enquanto processo de desenvolvimento que o sujeito percorre até atingir um estado de plenitude pessoal. Relacionando o conceito à formação de professores, o processo de formação seria vivenciado pelo sujeito desde a sua formação inicial até o exercício profissional. Klaffki (1990) retrata a formação geral nas dimensões do conhecimento, da moral e da estética, além da formação especializada, sendo a formação profissional como preparação ou capacitação para desenvolver as atividades laborais.

Debesse (1982) distingue entre autoformação (quando o indivíduo participa de forma independente e tendo sob seu próprio controle os objetivos, processos, instrumentos e resultados da formação), heteroformação (aquela que advém a partir de fora, por especialistas) e interformação (aquela que acontece enquanto apoio privilegiado no trabalho pela equipe pedagógica).

Quanto à necessidade de uma teoria da formação de professores, alguns autores defendem os conceitos de “ação formativa”, “atividade formativa” ou “ações de formação”. Honoré (1980) propõe o termo *formática* para a área do conhecimento que estuda os problemas relativos à formação, e Menze (1981) defende a teoria da formação formal, categorial, dialogística e técnica.

Em relação aos conceitos de formação de professores, destaco os estudos de Rodríguez Diéguez (2004), que defende que a formação de professores é a instrução profissionalizante para o ensino enquanto atividade intencional, a qual se desenvolve para contribuir com a dimensão profissional dos sujeitos, responsáveis pela educação das novas gerações. Berbaum (1991) discute que a formação de professores é aquela em que se consegue a mudança mediante uma intervenção, em um tempo determinado, tendo a participação do sujeito. Resgata o olhar da transformação a partir do tripé ação,

tempo e sujeito. Para Ferry (1991), trata-se do processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou a aperfeiçoar capacidades. Ao mesmo tempo, diferencia-se de outras atividades de formação por ser uma formação dupla, inter-relacionando as dimensões acadêmica e pedagógica. O autor pontua, também, que se trata de uma formação profissional que nem sempre tem características de docência e conclui defendendo que formar professor é formar formadores. Gimeno Sacristán e Gomes (1992) resgatam a centralidade e importância da formação de professores enquanto condição imprescindível diante de qualquer tentativa de renovação do sistema educativo.

Para Medina e Domínguez (1989), trata-se da preparação e emancipação profissional do docente para realizar de forma crítica e eficaz um modo de ensino o qual promova uma aprendizagem significativa em seus alunos, objetivando um pensamento-ação inovador, trabalhando em equipe, no desenvolvimento de um projeto educativo comum. Para os autores, o professor é um sujeito reflexivo e inovador.

De acordo com Marcelo Garcia (1999), a formação de professores, compreendida como disciplina, possui uma estrutura conceitual que, embora interdependente da teoria do ensino, do currículo, da escola, apresenta características específicas que a distinguem de outras do arco didático. Para ele, a formação de professores como matriz curricular possui um objeto de estudo singular, diversidade de estratégias, metodologias e modelos (1999, p. 25). Trata-se de uma área do conhecimento e investigação, envolvendo um ou mais sujeitos, frente à qual se objetiva uma aquisição, um aperfeiçoamento ou um enriquecimento da competência profissional dos docentes implicados nas tarefas de formação.

Quanto aos princípios envolvidos na formação de professores, destaco com o autor a necessidade de se conceber a formação de professores como um contínuo, integrando-a a um processo de mudanças, inovações e desenvolvimento curricular, ligada ao desenvolvimento organizacional da escola, dialogante com os conteúdos propriamente acadêmico-disciplinares e a formação pedagógica, capaz de inter-relacionar teoria e prática. Além disso, o conhecimento didático do conteúdo e a forma didática como esse conhecimento se transmite, atendendo às características pessoais, cognitivas e

relacionais de cada professor ou grupo deles também devem ser considerados. Por fim, há o princípio de que os professores são sujeitos capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros.

Frente às atuais orientações conceituais para a formação de professores, ressalto a orientação de cunho acadêmico, na qual o professor possui o papel de especialista em uma ou várias disciplinas, cujo objetivo é o de dominar o conteúdo. Para tanto, a formação se faz necessária para que aconteça o processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais, dotando os professores de uma formação especializada a partir do domínio dos conceitos e da estrutura disciplinar da matéria objeto de ensino.

Quanto à orientação conceitual tecnológica, trata-se da formação centrada nas competências, objetivando tomadas de decisões e mensuração de resultados. Trata-se da orientação conceitual preponderante nas matrizes de ensino pautadas em políticas educacionais formadoras de professores de cunho neoliberal. Por sua vez, a orientação personalista dialoga com as influências da psicologia da percepção, do humanismo e da fenomenologia, tendo como elemento central a pessoa em seus limites e possibilidades.

A orientação conceitual prática focaliza suas discussões sobre a organização e desenvolvimento das práticas de ensino, compreendendo a aprendizagem pela experiência da observação enquanto repetição de eventos ou situações. Marcelo Garcia (1999, p. 39), assim sintetiza essa orientação: “se queres chegar a ser um bom professor, faz o que os bons professores fazem”.

É no campo conceitual dessa orientação que o conceito de reflexão se popularizou, tornando-se o elemento estruturador dos programas de formação de professores. A partir dos estudos de Dewey (1959), Schön (1995), Zeichner (1993) e Liston (1993), tal conceito ganhou força e estatuto de referência enquanto fomentador e articulador dos processos docentes, mesmo que em uma dimensão prática, não aprofundando os elementos constituidores ou os determinantes sociais da praxis docente.

Por fim, a orientação conceitual social-reconstrucionista (MARCELO GARCIA, 1999), responsável por aprofundar a análise acerca da reflexão enquanto compromisso ético e social na procura por práticas educativas e sociais justas e democráticas, compreende o professor como agente político e

sujeito comprometido com seu tempo e espaço. A reflexão, portanto, vai além da técnica ou da prática. A orientação mantém relação direta com a teoria crítica aplicada ao currículo ou à docência. Nos alunos, a formação de professores analisada pelo viés dessa orientação necessita desenvolver a capacidade de análise do contexto social que perfaz o processo de ensino-aprendizagem. A indagação estabelecida como princípio do processo formativo de professores traduz-se por um afastamento de posições estáticas relativamente ao currículo, ao conhecimento e ao ensino, ultrapassando a racionalidade técnica ainda presente nos currículos formadores de professores.

Como exposto e defendido ao longo deste texto, a formação de professores expressa determinados paradigmas de conhecimentos, os quais traduzem ou resultam em concepções e pressupostos orientadores de praxis. A teoria pedagógica sobre a formação de professores discorre sobre conceitos, princípios e orientações a respeito desta formação.

Assim, concluo este momento da tese defendendo a necessidade de uma teoria pedagógica formadora de professores capaz de ultrapassar o âmbito da técnica e da prática dissociada dos sentidos imersos no movimento da cultura; uma teoria formadora de professores enquanto sujeitos capazes de investigar a sua própria ação, teorizando o implícito imerso em sua própria prática. São decorrentes desse movimento a reflexão, a investigação e o pensamento analítico crítico, capaz de refletir na, acerca e sobre a ação, inter-relacionando teoria e prática, resultando em um conhecimento enquanto expressão das relações e práticas estabelecidas pelos professores da educação básica, de acordo com o referencial de conhecimento discutido no início deste capítulo.

1.3.3 Sobre a formação inicial de professores e as relações com a escola de educação básica

Se o movimento do conceito até então apreendido versou sobre os processos iniciais formativos de professores, uma nova relação é estabelecida a partir de agora: os possíveis e necessários diálogos entre a formação inicial

de professores e a escola de educação básica. Para tanto, em um primeiro momento a reflexão se apoiará em Marcelo Garcia (2012), ao discutir sobre a formação inicial docente.

Não somente no Brasil, mas em outros países, é possível constatar a existência de uma insatisfação com a qualidade da formação inicial dos futuros docentes. A maioria das críticas se refere à organização burocrática ainda existente nos cursos de formação, às divisões entre teoria e prática, à fragmentação do conhecimento sistematizado junto aos alunos e à quase inexistente vinculação com a escola.¹⁶ Desse pressuposto crítico, o autor reforça o elemento de que a formação inicial do professor é o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo. Faz-se necessário, portanto, um maior diálogo entre universidade e escola, a fim de que a formação inicial docente fale a partir da linguagem da prática. Não uma prática pautada na mera transmissão, mas uma prática profissional comprometida com a ideia de que todos os envolvidos nos processos de ensino são trabalhadores do conhecimento.

Para tanto, torna-se imprescindível que, na formação inicial docente, aqueles que formam os formadores sejam os profissionais encarregados de organizar um currículo formativo de professores capaz de incluir os componentes necessários para o aprendizado tanto do conteúdo específico quanto do ato de ensinar; que o currículo alimente ainda a ideia de que, em uma democracia, a escola é responsável por promover os mesmos valores democráticos, preparando alunos para que sejam bons cidadãos.

Para o autor, o foco dos bons programas de formação passa pela aprendizagem dos estudantes, porém, com uma abertura junto à comunidade. Para tanto, faz-se necessária uma concepção de currículo e de prática pedagógica que, em seus pressupostos, estabeleça tais diálogos. Semelhantes programas, uma vez assim organizados, tendem a desenvolver nos futuros docentes a competência de conteúdos, nas estratégias e ensino, no uso e no diálogo com as tecnologias, além de outros elementos essenciais para um ensino de qualidade formal e política. Como componentes desses bons programas, Marcelo Garcia (1999, p. 67), defende a correspondência com a

¹⁶ Para aprofundar as discussões ver VAN ZANTEN, A. **Dicionário de Educação**. Petrópolis, Vozes, 2011, PP. 425-429.

escola; respostas aos interesses dos futuros docentes; o vínculo com as condições reais de exercício da docência; a preocupação com os resultados a médio e longo prazo; a avaliação contínua; o aprender a partir da experiência; o conhecimento em construção; a atenção ao currículo; o ensinar pela pesquisa; a coletividade do trabalho; o formador como modelo de futuros docentes (1999, p. 67).

Quanto à formalidade e informalidade da formação docente, o autor também defende o aprender em situações formais e não formais. Assim, as propostas de formação inicial necessitam incorporar oportunidades de aprendizagem as quais permitam desenvolver no futuro docente um conhecimento prático. Porém, o prático aqui não é o técnico, mas sim o reflexivo e crítico, em consonância com o contexto real do exercício profissional.

Para o exercício do ensinar na docência, exige-se conhecimento específico sobre o conteúdo ou matéria em questão, sobre os princípios gerais do conhecimento enquanto estrutura das formas de aprender e do ensino, além dos conhecimentos sobre a didática frente ao conteúdo adaptado à realidade dos alunos. A não observação ou a inexistência de uma conexão entre tais elementos resultará na pouca relação entre o conhecimento trabalhado e a prática profissional. Neste ponto, situam-se os estágios enquanto momento significativo frente ao aprender docente, atendendo à prática enquanto componente da formação do futuro profissional do ensino.

Ainda sobre os conhecimentos para o ensinar, resgato a dimensão do professor enquanto facilitador de processos de aprendizagem cada vez mais autônomos, e não meros expositores que dispersam informações para que os alunos aprendam mais e melhor (1999, p. 72). Para tanto, faz-se necessária a imersão na prática e na realidade da escola, resgatando o valor da experiência enquanto componente primordial na formação docente. De acordo com Zeichner (1993), trata-se das experiências práticas enquanto variedade de observações e de experiências docentes em um programa de formação inicial. Tais experiências representam ocasiões privilegiadas a fim de se debruçar sobre o processo de aprender a ensinar. Zabalza (1987) aprofunda a discussão ao estabelecer a diferenciação entre prática e estágio. À prática compete a

atividade, o exercício profissional e a imersão; ao estágio, as contribuições para aproximar o estudante da prática, tratando-se de uma aprendizagem profissional, o que não deixa de ser uma simulação da prática. O necessário cuidado no processo de formação docente é o de que exista um currículo pensado e estruturado para o estágio, com supervisão e apoio da escola. As práticas, como dito acima, são componentes da formação para a docência. No entanto, tratam-se de práticas geradoras de aprendizagens.

Outro conhecimento abordado por Marcelo Garcia (2012) se refere à dimensão técnico-pedagógica em meio à formação dos docentes e para a docência, de acordo com a observação de que ainda existe um fosso abissal entre as tecnologias e as práticas de ensino. Para o trabalho atual com a docência, faz-se necessário o domínio da tecnologia, conhecimento-base para um ensino com estes meios, aprofundando discussões sobre a representação de conceitos, técnicas pedagógicas mediadas pela tecnologia, dificuldades de aprendizagem, e integração entre tecnologia e conhecimento já existente entre os alunos. O conhecimento técnico-pedagógico é, portanto, a intersecção entre a pedagogia, os conteúdos e a tecnologia (2012, p. 81).

A formação para a docência, portanto, necessita integrar características dos ambientes físicos e virtuais, atuando na perspectiva de uma aprendizagem ativa, compreendendo o aluno enquanto sujeito dos processos do conhecer. Para o autor, a autenticidade do conhecimento produzido é verificada a partir da sua relação com o cotidiano (2012, p. 83). Concordo com o autor ao defender que os elementos acima discutidos necessitam ter a escola enquanto *telão de fundo* (grifo do autor), embasando o desenvolvimento profissional docente na escola e em torno do trabalho diário com o ensino.

Os docentes aprendem com o seu trabalho. Para aprender a ensinar de forma mais eficaz, é necessário que esse aprendizado seja planejado e avaliado, e que o aprendizado ocorra em um contexto específico. O desenvolvimento do currículo, a avaliação e os processos de decisões sempre representam ocasiões propícias para o aprendizado (2012, pp. 172-173).

A proposição defendida por Marcelo Garcia (2012) ao aprofundar a discussão sobre os processos formativos de professores e o trabalho com a docência demonstra uma preocupação para com a formação de professores. A discussão por mim empreendida, ao dialogar com este universo teórico, não

objetiva estabelecer binômios frente aos processos formativos de professores. Resgato, novamente, o sentido, a importância e o significado da formação universitária estabelecida a partir da licenciatura e, ao mesmo tempo, os conceitos, princípios, orientações e conhecimentos necessários ao contexto formativo de professores. Junto a isso, a defesa de que a experiência vivenciada na escola no exercício da e para a docência, quando individualizada, historicizada e contextualizada, também é formadora de professores e geradora de conhecimentos docentes.

De acordo com os autores acima discutidos, resgato o espaço das licenciaturas na formação de professores, admitindo, ainda, a condição de possibilidade de se pensar a formação de professores da educação básica a partir da prática pedagógica real e concreta, efetuada no espaço da escola. Conforme explana Cunha (1995), “saber teorias é importante, mas é preciso saber aplicá-las à nossa realidade e ainda criar coisas novas de acordo com nossos interesses e recursos” (p. 128). A aplicação nem sempre é expressão de práticas e experiências vivenciadas pelo professor no espaço da escola de educação básica. De acordo com Martins (2008), “aquilo que é vivenciado e analisado provoca mudanças mais profundas do que aquilo que é apenas ouvido, no plano do discurso. No fazer, gera-se o saber” (2008, p. 24). Concordo com a autora e penso que trabalhar com os processos formativos de professores é trabalhar com o contexto prático enquanto elemento constituidor do ato educativo, por ser a educação prática social e contextualizada.

Tais assertivas nos remetem ao espaço da escola, pensando o atual contexto e a realidade sócio-histórica na qual nos situamos, bem como as políticas de estado vinculadas às políticas educacionais, seus definidores, agentes, processos e resultados. O professor que, por sua vez, encontra-se no espaço da escola, vincula-se a todos os elementos acima expostos. Sua prática pedagógica se relaciona à realidade prática social global (SAVIANI, 2005, p. 26). Se o professor aprende também na escola, por meio da prática, a ser professor, seus saberes experienciais (de acordo com Tardif, 2002), o identificam como professor. A escola se torna, então, formadora de professores na dinâmica ação-reflexão-ação (IMBERNÓN, 2010).

Proponho, agora, uma reflexão mais aprofundada sobre a docência, detalhando referenciais de análise e problematizações decorrentes. O objetivo é adentrar ainda mais na complexidade dos elementos constituidores dos processos formativos de professores e, ao mesmo tempo, aprofundar as relações dialógicas com a realidade da escola, na defesa de que este também é um espaço formador de professores. Retomo, mais uma vez, a questão norteadora desta pesquisa: partindo da prática pedagógica dos professores da educação básica, quais são os referenciais epistemológicos formativos de professores, teorizados a partir da prática pedagógica desenvolvida na escola e da formação recebida no curso de licenciatura?

Romanowski (2012, p. 194), ao escrever sobre a formação de professores para os anos finais do ensino fundamental e médio, afirma que os atuais cursos de licenciatura ainda expressam uma formação centrada na transmissão de conhecimentos, pois, mesmo com a inclusão de outros campos de formação e com a distribuição da formação pedagógica ao longo do curso, o nível de predomínio da formação específica se aproxima do modelo 3 + 1, desarticulando conhecimentos e práticas.

Os referenciais de conhecimento, bem como os fundamentos subjacentes aos processos formativos de professores, como visto anteriormente, acompanham o movimento do conhecimento sob o ponto de vista da experiência histórica. Santos (1987) propõe uma reflexão sobre um determinado referencial de conhecimento, o qual se estabeleça como prudente para que haja uma vida decente. Santos (2005, p. 02) aprofunda a discussão ao defender que o conhecimento é produto de um processo social coletivo, sendo que cada indivíduo desenvolve saberes individuais em meio às interações com o seu grupo social, no interior das classes, em sociedade. Como consequência, o autor afirma que “não há possibilidade de a percepção de uma mesma realidade ser idêntica a das diferentes classes sociais que compõem determinada sociedade”. Para o autor o “conhecimento é determinado socialmente, é um produto social”.

Relacionando tais pressupostos ao contexto formativo de professores, proponho discutir um referencial de conhecimento integrado, o qual possibilite inter-relações entre a formação inicial, a docência e a realidade concreta da

escola de educação básica. Um referencial de conhecimento capaz de atingir e dialogar com a prática pedagógica dos professores nos diferentes níveis de ensino, implicando em uma abertura epistemológica que considere o movimento, as incertezas, a fragmentação e o diálogo.

Trata-se de um conhecimento aberto, de acordo com a formação de um professorado imerso em um novo modo de ver e compreender o conhecimento científico. A ciência pós-moderna, como demonstrou Cunha (1998, p. 30), traz novas linhas e diretrizes que, para muitos professores, tornaram-se o pressuposto ontológico sobre o qual se assenta a sua forma de conceber o homem, a sociedade, o conhecimento, a si próprio. Tal referencial de conhecimento e, ao mesmo tempo, de formação de professores exige compromisso individual e coletivo, bem como uma concepção de escola. De acordo com Moraes (2002), não se pode continuar dividindo o conteúdo em assuntos, especialidades, “subespecialidades, fragmentando o todo em partes, separando corpo em cabeça, troncos e membros, as flores em pétalas, a história em fatos isolados, sem se preocupar com a integração, a continuidade e a síntese” (2002, 52). O professor, para a autora, não é o único responsável pela sistematização do conhecimento, vendo o aluno como uma tábula rasa, depositando nele informações e dirigindo o processo de ensino, representando o modelo a ser seguido. Marcelo Garcia (2012) critica semelhantes questões e reforça, como acima exposto, um modelo situado e crítico de aprendizagem. Para tanto, concordo, ainda, com Alarcão (2001, p. 26), ao fundamentar tal reflexão sobre a escola compreendida enquanto espaço reflexivo.

Tendo estabelecido este recorte sobre o conhecimento, ressignificado a partir da formação inicial de professores e as relações com a escola de educação básica, adentro no contexto da prática pedagógica e suas relações com a formação de professores.

Resgato, inicialmente, Moreira e Kraemer (2007), reafirmando que a atual formação do indivíduo é alterada de forma a se adaptar às novas necessidades da economia globalizada, priorizando a adaptação às situações extremas e mutáveis. A escola é tratada como uma empresa, centrando sua preocupação com a formação tecno-científica, ferramentizando o aluno e o professor. A cultura é também transformada em mercadoria padronizada e

massificada: os padrões culturais estabelecidos tendem a excluir a diversidade e enfraquecer as diferentes manifestações culturais. As tecnologias, por sua vez, trazem informação em massa, ideologizando no sentido de que somente o novo e o tecnológico são bons. Diante disso, a educação, ao ser tratada como comércio, perde sua função e sentido sociais, bem como as dimensões política e humana para com o aluno e o professor. Essa reflexão retoma os pressupostos estabelecidos ao longo da discussão sobre as políticas públicas e educacionais, além de dialogar com as atuais tendências e orientações formadoras de professores para a educação básica. A denúncia feita é a de que, ao não valorizar o humano e a individualidade da experiência, os processos educativos são transformados em mercadorias, refletindo-se em práticas pedagógicas descontextualizadas e reprodutoras de desigualdades sociais.

Ao falar sobre o contexto, sobre a prática pedagógica do professor, sobre a mercantilização da educação e sobre a formação de professores, retorno às ideias de Marx (1996), mais especificamente sobre o conceito de alienação.

Sendo um dos primeiros teóricos críticos do mundo do trabalho e da sociedade capitalista nascente, Marx discute, em seus escritos, a relação homem-trabalho, apontando referenciais de análise que permitem tecer críticas ao pensar a educação e a formação de professores. O teórico, ao pensar de forma material e dialética a realidade, estabelece a categoria de alienação e demonstra, mediante exemplos, como se dá a relação trabalhador-capital-trabalho.

Gramsci (2010), relendo os escritos de Marx, relaciona o seu pensamento ao contexto do século XX, reforçando a categoria de materialismo histórico e dialético e defende as relações de produção entre as classes, suas forças e interferências em meio ao contexto produtivo de então.

Compreendo que os conceitos centrais resultantes da obra desses dois autores, quando relacionados à educação, à formação de professores e à prática pedagógica no exercício da docência, permitem uma leitura crítica da sociedade capitalista e suas imbricações em meio ao mundo do trabalho. À educação compete o posicionamento crítico e, ao mesmo tempo, a ação

concreta diante da realidade, fazendo com que os sujeitos envolvidos nos processos educativos tenham consciência sobre princípios, conceitos, orientações e situações que envolvem a vida em sociedade.

Frente aos processos formativos de professores e à prática pedagógica desenvolvida na escola de educação básica, faz-se necessário a tomada de consciência inicial para além das práticas de alienação. Em seguida, a necessária compreensão acerca das diferentes forças e modos de produção, inclusive formadores de professores, os quais ditam normas e práticas de existência.

Ainda, há a necessária transposição crítica para o espaço da sala de aula, objetivando a tomada de consciência e a ação social transformadora. Trata-se do exercício epistêmico auto-perceptivo sobre a realidade, sua compreensão enquanto teia de determinações e dimensões para, em seguida, ocorrer a transformação.

Observo, nesse sentido, o que Gramsci (1932) fala sobre a ação dos professores frente ao trabalho educativo:

Na realidade, um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos; ele desenvolverá, com escrúpulo e consciência burocrática, a parte mecânica da escola, e o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua conta, e com a ajuda de seu ambiente social, a “bagagem” acumulada. Com novos programas, que coincidem com a queda geral do nível do corpo docente, simplesmente não existirá mais nenhuma “bagagem” a organizar. Os novos programas deveriam ter abolido completamente os exames; prestar um exame, hoje, deve ser muito mais um “jogo de azar” do que antigamente. Uma data é sempre uma data, qualquer que seja o professor examinador, e uma “definição” é sempre uma definição; mas e um julgamento, uma análise estética ou filosófica? (GRAMSCI, 1932, p.45)

Para além da crítica, proponho uma reflexão que dialogue com os processos formativos de professores relacionada às práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Sob o ponto de vista do conhecimento, cabe à educação o resgate dos sujeitos, das práticas sociais, da dimensão da experiência individualizada e em relação à escola. Como consequência, torna-se possível articular novos referenciais antropológicos, sociais, políticos e culturais, dentre outros, atendendo ao movimento do contexto e do espaço concreto de vida, produzindo um conhecimento, como afirmava Paulo Freire

(2007), capaz de transformar. Assim, haveria a integração entre teorias e práticas, ainda ausentes dos cursos formadores de professores, como mais recentemente denuncia Romanowski (2012). O reforço de tais ideias encontra-se fundamentado em Santos (2005), que percebe as implicações existentes entre o mundo do trabalho e a educação. Para o autor, a educação e a escola, no atual contexto capitalista, são fundamento para o desenvolvimento e manutenção do sistema, pois o desenvolvimento econômico depende do componente intelectual do trabalho. A escola e a educação vinculam-se aos impositivos do mercado de trabalho, produzindo e reproduzindo forças de trabalho. É no espaço da escola que se situam interesses e contradições característicos da contemporaneidade.

De acordo com os autores, faz-se necessário articular a formação universitária ofertada na licenciatura à realidade da escola. Neste espaço, faz-se o resgate do professor enquanto sujeito, relacionando as experiências e práticas pedagógicas desenvolvidas. Nesta tese, apresento a condição de possibilidade de se pensar a formação de professores no espaço da escola, em diálogo com a formação universitária, no movimento ação-reflexão-ação ou, dito de outro modo, sob o referencial dialético prática-teoria-prática.

De acordo com essa premissa, bem como a partir de toda a reflexão empreendida até o momento, faz-se possível avançar e discutir tal proposição, debatendo a formação de professores no espaço da escola.

Nóvoa (2009, p. 06) afirma que é preciso trazer a formação de professores para dentro da profissão. Segundo ele,

a educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz em uma pobreza de práticas. (NÓVOA, 2009, p. 11)

Ao observar a diversidade de discursos, questiono a sua real compreensão por parte tanto dos formadores quanto dos professores imersos na prática pedagógica. Além do conhecimento sobre o ensinar, sobre os elementos da cultura profissional, o necessário tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social, acrescento a necessária leitura de mundo e de contexto, por defender a escola como uma comunidade reflexiva de

aprendentes, produtora de saberes e de conhecimentos docentes. Trata-se da dimensão autopoietica do conhecimento e da prática pedagógica.¹⁷

Dialogando com o mesmo autor, sistematizo no corpo deste texto as cinco propostas por ele discutidas. São ideias que pontuo em caráter conclusivo neste referencial teórico, inter-relacionando referenciais de conhecimento, políticas e formação de professores para uma formação significativa e contextualizada. Ao mesmo tempo, estabeleço um diálogo entre os elementos discutidos pelo autor e as considerações registradas pela pesquisa realizada no grupo “*Praxis educativa: dimensões e processos*” (2011), em relatório apresentado.

A primeira proposta se relaciona à prática. De acordo com o autor, a formação de professores deve assumir uma componente praxica forte, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar (Nóvoa, 2009, pp. 13-14). Para tanto, são necessários os diálogos entre escola e universidade, fazendo da primeira um espaço significador e fomentador de conhecimentos docentes.

À profissão docente cabe a segunda proposta, que afirma que a formação de professores necessita passar para “dentro” da profissão, isto é, basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens (Nóvoa, 2009, pp. 14-15). Ao defender tal proposição, o autor insiste na

necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 15).

Neste ponto, é necessário cuidado para que não se estabeleça uma maior dicotomia entre a formação universitária e a escola de educação básica. Aqui está se defendendo a profissão do professor, atendendo a partir de dentro às características da cultura profissional. Tal cuidado é discutido no Relatório de Pesquisa na investigação sobre a relação Universidade-Escola e na análise

¹⁷ Para aprofundar ver Freire (2007); MATURANA, H., VARELA, F. **De máquinas e seres vivos – autopoiese – a organização do vivo**. 3. ed. Porto Alegre: Belas Artes, 1997.

das frases dos ementários. A pesquisa aponta que “nem sempre as frases se referem à prática como ação, pois foram encontrados componentes que conduzem a uma interpretação que tende à teoria, e frases que tendem a uma predominância prática” (2011, p. 31). Outra relação possível é a análise sobre a Prática Profissional. Pela pesquisa realizada, ela se apresenta em todos os cursos analisados, relacionando-se à teoria e prática, currículo, fundamentos da educação, didática, neotecnicismo, políticas educacionais, espaços não escolares, organização do trabalho pedagógico e docência. A maior ênfase apresentada, no entanto, refere-se à prática para a docência, expressando-se em situações tais como “diagnóstico, intervenção, prática no contexto escolar, implementação de projetos levantados a partir da realidade escolar, elaboração de material didático” (2011, p. 33). Verifica-se, assim, que a ênfase se situa em preparar o formando para o exercício da profissão, estabelecendo relações com a prática profissional. Porém, permanece a dúvida: até que ponto as práticas profissionais são estabelecidas enquanto referenciais iniciais de análise e estudo ou são decorrência de concepções anteriores estatuídas a partir de generalizações e teorizações realizadas.

A terceira proposta se refere à pessoa do professor, por entender que a formação de professores precisa dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico (Nóvoa, 2009, pp. 15-16). A defesa aqui estabelecida é a de que o professor é uma pessoa, sujeito concreto, no qual se encontra a relação entre o ensinar e o aprender, *via* dimensão da experiência.

Em seguida, há a partilha. Para o autor, a formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos da escola (2009, pp. 16-17). É estabelecida aqui a dimensão do coletivo e do grupo, do aprender e formar-se mediante os projetos educativos coletivos, tecendo uma nova ética profissional pela dimensão do diálogo. Segundo o autor, mediante os movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática é reforçado

um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É

esta reflexão coletiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores (NÓVOA, 2009, p. 17).

A quinta proposta se refere à dimensão do público e as relações com o contexto sócio-histórico. O autor defende que a formação de professores deve ser assinalada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação e a participação profissional no espaço público da educação (2009, pp. 17-18). Pela escola, é estabelecida a condição de possibilidade para que o professor aprenda a se comunicar com a sociedade e com o público, posicionando-se e conquistando a sociedade pelo trabalho educativo. Este movimento resultará em uma recontextualização coletiva da escola, necessidade também presente na contemporaneidade.

Nesta mesma linha de análise, o “Relatório de Pesquisa do grupo *Práxis* educativa: dimensões e processos” discute a relação entre a formação do professor para a educação básica e os espaços não escolares. O relatório aponta que a sua ênfase ainda está na relação entre didática, organização do trabalho pedagógico, docência e prática pedagógica, expressa em conceitos como “a construção da ação docente em diferentes espaços educacionais e a inserção dos sujeitos nas decisões pedagógicas e administrativas de diferentes instituições” (2011, p. 37). A consideração resultante da pesquisa realizada pelo grupo aponta para uma carência de discussões, práticas e fundamentações que possibilitem a formação do professor da educação básica em uma dimensão política e situada para além dos espaços não escolares e das situações relacionadas à dinâmica da escola. O relatório conclui afirmando que, a partir das instituições analisadas, “ainda predomina a lógica da teoria como guia da prática, e um foco maior na aquisição teórica. O pressuposto de que uma sólida formação teórica garante uma prática consequente (Martins, 2003) ainda prevalece na organização dos cursos” (2011, p.69).

Partindo da prática pedagógica dos professores da Educação Básica, quais são os referenciais epistemológicos formativos de professores, teorizados a partir da prática pedagógica desenvolvida na escola e da formação recebida no curso de licenciatura?

Dos gregos, pelos caminhos da prosa, da poesia, da Filosofia e da Pedagogia, resgatei o momento em que o sujeito aprendeu a ser comunidade humana, a conhecer e a expressar a sua individualidade, valorizando

expressões e descobertas. Deste povo, registrei um determinado modo de fazer educação e produzir o conhecimento que permitiu a auto-percepção do eu frente às manifestações em sociedade.

Ao avançar pelo movimento do conhecimento humano, junto à ciência e à técnica, reencontrei o espaço do senso comum e da experiência em seu sentido e importância frente aos processos de formação do indivíduo, dos ordenamentos culturais humanos e do próprio conhecimento. Neste momento, resgatei a dimensão prática e existencial do sujeito, compreendendo-o enquanto indivíduo histórico, imerso na cultura e produtor de significados. A discussão demonstrou o caráter pedagógico de todos os elementos envolvidos, geradores de novos conhecimentos. O resgate feito trilhou o movimento do conceito no sentido de demonstrar que toda construção teórica é fruto de um movimento histórico vivenciado por sujeitos concretos, que, *via* existência histórica, tornam-se capazes de ressignificar o seu modo de ser individual e coletivo. Este momento reflexivo foi permeado por duas premissas: as condições de possibilidade para compreender a formação da cultura ocidental pelas lentes do conhecimento, e como, quando e onde situar o sujeito e o conhecimento humano e pedagógico. Estas premissas deram forma às discussões empreendidas ao longo do texto.

Na sequência, tendo como pano de fundo os referenciais teórico-analíticos responsáveis por discutir a relação dialógica entre políticas de estado, políticas educacionais e formação de professores para a Educação Básica, apresento uma discussão sobre as políticas públicas e políticas educacionais, adentrando em seus elementos constituidores e demonstrando como elas são fruto de um determinado modelo de conhecimento racional-tecnista. Tais políticas foram ainda analisadas a partir do conceito de globalização e de como o país se encontra vinculado aos acordos e interesses de grupos majoritários, nacionais ou internacionais, responsáveis por elaborar políticas hegemônicas padronizadoras de comportamentos e ações dos sujeitos nos diferentes âmbitos da sociedade. Demonstrei, ainda, como esse mesmo movimento se relaciona ao campo da educação e da formação de professores, pois a epistemologia que subjaz às políticas educacionais é a mesma daquela que permeia as políticas de estado. Dentre outros elementos,

a análise realizada demonstrou que as políticas educacionais, pela sua vinculação aos interesses dos órgãos internacionais, dificilmente atingem os espaços da escola sob a premissa da transformação social. As condições objetivas de trabalho, bem como a realidade da escola pública de educação básica, ou mesmo os determinantes da prática pedagógica ou dos processos formativos de professores, ao dialogarem com semelhante lógica, não objetivam a transformação, e sim a manutenção das estruturas de produção e reprodução.

Por fim, sem alterar a importância e sentido deste objeto de estudo, os referenciais epistemológicos formativos de professores para a educação básica, adentrei à problemática da formação de professores, respondendo à seguinte questão: sob quais referenciais epistêmicos faz-se possível discutir a formação de professores e os processos constitutivos da profissionalização docente? Tendo situado o objeto de estudo, dissertei sobre a atual política de formação de professores para a educação básica no país, detalhando as discussões, pressupostos e referenciais presentes nos cursos de licenciatura. Em seguida, o necessário aprofundamento sobre o conceito de formação, analisado mediante o olhar a respeito de como esse conceito foi sendo plasmado ao longo dos séculos da história ocidental. Neste momento da discussão, procurei clarificar conceitos, princípios e orientações a respeito da formação de professores, discorrendo sobre os pressupostos gnosiológicos desde objeto de estudo.

Tendo compreendido o conceito de formação, e ao mesmo tempo situado a formação de professores em termos de Brasil, aprofundei o diálogo com a formação inicial, adentrando no espaço da docência, momento em que os conhecimentos docentes foram objeto de discussão e estudo. Em seguida, conceituei os elementos da prática pedagógica envolvidos na discussão sobre a formação de professores para além da dimensão universitária, carregando em seu bojo princípios de uma prática pedagógica histórica, viva, realizada por professores compreendidos como sujeitos históricos. Ressalto que a leitura estabelecida sobre a prática pedagógica foi além da dimensão técnica, considerando um possível conhecimento capaz de sublevar o atual ordenamento epistemológico existente nos processos formativos de

professores. Por fim, e ainda dialogando com os autores, considerei a formação de professores a partir da escola, atendendo à praxis, à individualidade, à singularidade das práticas pedagógicas, discutindo uma possível formação que, pela ação, leve à reflexão transformadora.

Conhecimento, políticas, formação de professores para a educação básica. Estes foram os três componentes reflexivos do referencial teórico dessa tese. Para tanto, estabeleci possíveis diálogos junto a autores, aprofundando análises, descrições, explicações e compreensões. Restam-me, ainda, alguns questionamentos: como aprofundar a compreensão sobre os determinantes da formação de professores para a educação básica? Existem contradições que se apresentam na escola a partir da prática pedagógica do professor e o processo de formação pedagógica desenvolvido durante a formação inicial na licenciatura? Quais os referenciais epistemológicos formativos de professores da educação básica subjacentes às práticas pedagógicas e à formação inicial em licenciatura?

Assim, a partir dos questionamentos apresentados, bem como da problemática norteadora desta pesquisa, darei corpo à reflexão que se segue, mediatizada pela pesquisa realizada. Em um primeiro momento, aprofundo a reflexão sobre o método e a metodologia responsáveis por estabelecer contornos a presente investigação.

2 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta o encadeamento metodológico desta tese, demonstrando como, pela lógica epistêmica do discurso, este objeto de estudo está sendo compreendido, no intuito de responder à problemática desta pesquisa. Para tanto, registro que o capítulo anteriormente exposto, ao discorrer sobre o referencial teórico, é compreendido como um primeiro momento deste exercício investigativo, na análise dos elementos constituidores do conhecimento, das macropolíticas de estado e da formação de professores na licenciatura, compreendendo dimensões estruturantes dos processos de formação e profissionalização docentes.

Neste momento, apresentarei o caminho trilhado na pesquisa realizada. Assim, em um primeiro momento, apresento os elementos estruturantes para a realização deste estudo: o método, a metodologia e a abordagem, articulando-os ao objeto de estudo e ao referencial epistemológico desta tese ao compreender a teoria enquanto expressão da prática. Trata-se de um momento estruturante deste exercício investigativo, pois, ao discorrer sobre tais dimensões, aprofundo categorias que, no corpo deste trabalho, tornam-se fundamento e elementos dialogantes frente à resposta ao objetivo geral da tese: tematizar, a partir da prática pedagógica, referenciais epistemológicos formativos de professores para a educação básica, na articulação entre a escola de educação básica e as disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura, a fim de contribuir com reflexões acerca dos processos formativos de professores.

Na sequência, o encadeamento metodológico adquire contornos no momento em que são apresentados os procedimentos desta pesquisa: a modalidade, a análise documental, o locus de pesquisa e os sujeitos envolvidos. Trata-se de um segundo passo enquanto expressão da metodologia utilizada neste estudo: tendo apresentado os fundamentos epistêmicos que, enquanto método, metodologia e abordagem fundamentam o

estudo realizado, ultrapasso o nível do discurso e adentro na prática, ascendendo ao plano da realidade sócio-histórica. Para ser compreendido, este momento depende do primeiro; ao mesmo tempo, o primeiro torna-se vazio ao não dialogar com os procedimentos aqui defendidos.

Por fim, em um terceiro momento, como que em um movimento ascendente e retroalimentador, mergulho nas dimensões da prática pedagógica da escola de educação básica, detalhando os instrumentos para a coleta de dados, quais sejam: a observação participante, o questionário aberto, as entrevistas individuais e o grupo focal. Ainda, apresento como foi realizada a análise do conteúdo e o tratamento da informação, conduzindo o discurso para o que será apresentado no momento da discussão dos dados. Compreendo este terceiro momento enquanto expressão máxima do percurso metodológico empreendido na construção desta tese, último passo de um trajeto que, da abstração do discurso, adentrou na materialidade da prática.

Os três momentos apresentados neste percurso metodológico não são por mim compreendidos enquanto um círculo fechado *a priori*, mas sim enquanto momentos da construção deste discurso. A significação de cada um deles encontra-se embasada em seu anterior, relacionando-se de forma dialética na busca por articulações, explicações e compreensões dos elementos, dimensões e princípios dialogantes deste objeto de estudo. Ressalto que, ao longo dos três momentos apresentados neste percurso metodológico, dialogo com a literatura existente na área e apresento, ao mesmo tempo, um referencial epistemológico que compreende a teoria enquanto expressão de uma determinada prática, considerando os conceitos a partir da singularidade da ação em sua localidade e temporalidade factual e histórica.

2.1 SOBRE O MÉTODO, A METODOLOGIA E A ABORDAGEM: RELAÇÕES COM O OBJETO DE ESTUDO

O método impõe-se enquanto elemento central na constituição de qualquer forma de conhecimento. Como prefigurado pelos gregos, sinaliza o caminho pelo qual seguir a fim de chegar à ideia. Buscavam-se os meios e trilhava-se o percurso, chegando ao fim esperado.

Pensar em uma concepção de método e, por sua vez, de metodologia, para a presente pesquisa significa ter clareza sobre o processo constitutivo do conhecimento e como ele se deu ao longo da história. Ainda, significa dialogar com as novas formas de conhecimento e como elas se apresentam na atualidade, formulando e reformulando as vias de acesso ou sistematização ao longo do processo.

A metodologia utilizada nesta pesquisa abrange as relações entre sujeito e objeto, não os fechando em categorias estanques, mas os posicionando enquanto elementos no processo de constituição do conhecimento. Admito a condição de possibilidade relacional entre a minha pessoa enquanto pesquisador e este objeto de pesquisa em uma relação dialógica como expressão de conhecimento, sem apregoar a verdade ou a raiz do conhecimento sobre um dos dois elementos.

Ainda enquanto metodologia, discuto uma forma de conhecimento capaz de ir além da dimensão estritamente descritiva ou explicativa do sujeito, do objeto ou da realidade. Para além da dimensão quantitativa, tecnicista em sua essência, proponho a via compreensiva (SANTOS, 1992) como norteadora, por ser capaz de abarcar as categorias contraditórias existentes na realidade, estabelecendo as diferentes e necessárias relações para chegar, por fim, ao momento compreensivo do objeto em questão. No desenvolvimento desta pesquisa, ao compreender o objeto, compreendo-me a mim mesmo e ao processo efetuado. O conhecimento resultante é síntese que, quando colocado em prática, transforma o ato de conhecer, a ciência, o objeto e a concepção de mundo. O momento sintético se estabelece enquanto compreensão íntima e

geradora de um novo modo de ser social, interligando mais uma vez as dimensões teóricas e práticas ou seja, o conhecimento contextualizado.

A via metodológica subjacente à presente pesquisa dialoga com os pressupostos acima expostos: relações entre sujeito e objeto, exercício investigativo, estabelecimento de relações, busca por fundamentos, compreensão e transformação de processos.

Assim, penso ser esta uma pesquisa dialética por incorporar também o caráter sócio-histórico da realidade social, colocando o ser humano em lugar de destaque enquanto agente transformador e criador de contextos. Nesta perspectiva, a história em sua concretude é condição para a compreensão do conhecimento a ser produzido, fruto de forças contraditórias e em constante movimento. Como assegura Marx (1954), é o modo de produção de vida material o responsável por condicionar o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência.

A abordagem da pesquisa é qualitativa, ou seja, para além da quantificação, tem o intuito de cuidar com os elementos humanos e sociais, contextualizados e em constante relação, além de ter um olhar sistêmico e dialógico frente às dimensões da realidade pesquisada.

Enquanto abordagem, de acordo com Denzin e Lincoln (2006), esta pesquisa é uma atividade situada, a qual localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas, que dão visibilidade ao mundo, transformando-o, o que significa que o pesquisador estuda as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, interpretar e transformar. Ressalto, contudo, que esta pesquisa não objetiva utilizar a fenomenologia enquanto referencial metodológico.

Ao estabelecer como objeto de estudo da presente pesquisa os referenciais epistemológicos formativos de professores para a educação básica, certifico-me, como assegurado acima, quanto à necessidade de ir além da manifestação do fenômeno em sua constituição aparente. De acordo com Santos (2005, p. 01), didaticamente falando, o conhecimento sobre o fenômeno se limita ao nível descritivo. A partir da concepção de método e metodologia adotadas, aprofundo o objeto e o compreendo em sua especificidade, relações

e contradições, articulando-o ao movimento concreto da vida e da existência, superando distinções. Ao mesmo tempo, registro a necessidade de compreender a relação entre teoria e prática enquanto elementos constituidores desse mesmo objeto, além das fragmentações ou dissociações, atendendo ao movimento do conhecimento enquanto expressão da prática.

Ainda de acordo com o autor, quem procura adquirir conhecimento “são os homens e são eles também que produzem conhecimento ao mesmo tempo em que produzem a sua própria vida. Conhecer e existir fazem parte de um mesmo processo social” (SANTOS, 2005, p.1). O pressuposto é defendido pelo autor por compreender o homem enquanto ser social que, para existir, necessita conhecer.

Desse modo, a aproximação com o objeto de pesquisa, sob a perspectiva de método, metodologia e abordagem aqui apresentados, objetiva ir além da crítica, procurando compreender determinantes, pressupostos e dimensões dos referenciais epistemológicos formativos de professores da educação básica, compreensão essa fundamentada na e sobre a prática dos professores e as suas relações estabelecidas na escola de educação básica, articulada ao processo de formação inicial desenvolvido durante a licenciatura, tudo isso por compreender que o homem age no meio social em que vive e, ao agir, aprende e produz conhecimentos. Como exposto no “Relatório de Pesquisa do Grupo *Práxis* Educativa: dimensões e processos” (2011, p. 19), “essa abordagem sustenta que o conhecimento se dá *na e pela práxis*, expressando a unidade entre as duas dimensões do conhecimento, ou seja, teoria e prática”.

Assim, reforço o necessário cuidado quanto à prática teórica, ponto extremo do reducionismo ao tipo básico de teoria: aquela que sempre recai na teoria anterior. Como registrado por Thompson (1981), a noção de prática teórica é como uma “praga que se tivesse instalado na mente. Os sentidos empíricos são obstruídos, os órgãos morais e estéticos reprimidos, a curiosidade é sedada, todas as evidências manifestas de vida ou de arte são desacreditadas como ideologia” (THOMPSON, 1981, p. 183). Dito de outro modo, não se pode caminhar do lado de fora, recusando a empiria, confinando

a mente aos seus próprios limites, pois, de acordo com o autor, “esse é, portanto, o sistema do fechamento” (1981, p. 185).

De igual modo, enquanto metodologia, entendo que para chegar à dimensão eidética desse objeto de estudo faz-se necessária a compreensão teórico-prática enquanto organização e exposição dos fatos. Tendo por base a problemática dessa pesquisa, assumo como ponto de partida as relações empíricas estabelecidas a partir da prática pedagógica dos professores da educação básica, na busca por explicação e compreensão dos seus determinantes. Assim, neste estudo não compete espaço à prática teórica, pois, pela leitura e releitura da prática, uma vez compreendida a partir dos seus aspectos específicos (CASTORIADIS, 1985) e ao mesmo tempo enquanto totalidade (categoria), desejo chegar aos referenciais epistemológicos formativos de professores da educação básica enquanto expressão de uma inter-relação entre o sujeito e o meio a que faz parte.

Sintetizando, penso que a reflexão exposta ao longo desta discussão carregue consigo elementos ou mesmo categorias epistemológicas de análise que me possibilitam defender uma metodologia dialética para a presente pesquisa: homem enquanto sujeito, imerso em um contexto sócio-histórico, criador e transformador da realidade social; praxis, totalidade e contradições; realidade empírica enquanto ponto de partida e chegada dos processos constitutivos do conhecimento; sujeito conhecedor em relação ao objeto cognoscível; descrição, explicação, compreensão, crítica e transformação.

Disso resulta o eixo epistemológico que sustenta esta pesquisa, dialogando com a metodologia aqui apresentada, compreendendo a teoria enquanto expressão desta prática, dialética estabelecida entre as relações sujeito-meio. De acordo com Bernardo, “a atividade científica depende sempre da prática em que se gera o processo de conhecimento” (2009, p. 395). Trata-se do marxismo heterodoxo, crítico às relações, instituições e poder, mas ao mesmo tempo, imerso na leitura, análise, descrição, explicação e compreensão das relações de produção. Por sua vez, Martins elucida que o marxismo heterodoxo “concebe a transformação social como processo constituído historicamente na e através das lutas dos trabalhadores” (1996, p. 87).

Por fim, e ainda dialogando com Martins (1997), discuto a necessidade de ultrapassar os modelos de análise de causalidade simples, adentrando na complexidade causal das relações estabelecidas em nível social. Os pragmatismos extremos, o conhecimento pedagógico alheio à realidade, a teoria como guia da prática, a defesa ontológica do conhecimento prévio em educação, dentre outros, tendem a não adentrar na complexidade do real, na ideologia reinante, nas formas de ação e exploração. Assim, dissociam-se sujeito, contexto e objeto, compreendendo-os de forma desconexa, simplista e estanque. Como resultado dessa análise, os referenciais epistemológicos formadores de professores da educação básica tendem a não observar os campos de determinação da própria ação, da ação em processo e da consciência dessa ação (SANTOS, 1992).

Esta pesquisa encontra-se placentada sobre os referenciais, elementos e dimensões do método, metodologia e abordagem aqui discutidos. Disso decorre um determinado percurso metodológico de estudo e pesquisa. Os passos reflexivos expostos e discutidos ao longo do primeiro capítulo, articulando referenciais de conhecimento, sentidos da experiência, políticas e formação de professores, gestaram uma reflexão sobre os processos do conhecer, sobre as políticas, sobre a formação de professores na inter-relação entre formação inicial e prática pedagógica desenvolvida na escola de educação básica. O movimento empreendido pelo conceito objetivou contextualizar o objeto deste estudo, na atenção ao objetivo geral deste trabalho e à problemática desta tese.

2.2 OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

2.2.1 Sobre a modalidade de pesquisa

Como exposto até aqui, a presente pesquisa foi inicialmente desenvolvida de forma bibliográfica, tendo como ponto de partida o referencial teórico aprofundado ao longo do primeiro capítulo. Enquanto modalidade, trata-se de uma pesquisa do tipo etnográfico, feita em um colégio de grande porte no município de Curitiba, Paraná. Esta modalidade foi adotada por debater, com profundidade, uma realidade educacional, atendendo aos princípios da etnografia: a relativização, o estranhamento e a observação participante, além da metodologia em suas situações de campo, sendo a descrição uma das suas características indissociáveis.

De acordo com André (2008, p. 25), a etnografia é uma perspectiva de pesquisa usada pelos antropólogos para estudar a cultura de um grupo social particular em suas práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens e significados, objetivando uma descrição cultural. Na antropologia, trata-se tanto de um conjunto de técnicas de coleta de dados quanto o relato resultante do emprego dessas técnicas.

Na pesquisa etnográfica, o pesquisador é o instrumento principal na coleta e análise de dados e necessita manter um esquema aberto e ao mesmo tempo flexível de coleta de dados, utilizando-se de diferentes instrumentos. Ainda de acordo com André (2008, p. 31), a pesquisa do tipo etnográfico é utilizada quando se tem interesse em conhecer uma instância em particular, objetivando a sua compreensão profunda, relatando o seu dinamismo muito próximo à realidade.

Os elementos surgidos a partir da coleta de dados realizada serviram de base para o corpo do trabalho, permitindo a relação entre os elementos teóricos e práticos no desenvolvimento da pesquisa. Além disso, em termos metodológicos, a vinculação com um determinado contexto educacional (Escola-Universidade) permitiu que a pesquisa se tornasse realmente

significativa, colaborando de modo epistêmico para o avanço do conhecimento em questão. Assim, este trabalho se situa no campo teórico de uma abordagem qualitativa, como acima justificado, tendo o tipo etnográfico como modalidade principal.

2.2.2 Sobre a análise documental

De acordo com o critério de que cada coisa sobre a qual o homem concentra o seu olhar, a sua atenção, a sua ação ou a sua avaliação, emerge de um determinado todo que a circunda, que o homem percebe como um pano de fundo, com sentido e significado (KOSIK, 1969, p. 25), reforço que o diálogo com a totalidade da formação de professores em relação aos cursos de licenciatura e à prática pedagógica desenvolvida na escola foge ao propósito desse estudo. O passo a ser dado, portanto, se relaciona aos referenciais epistemológicos formativos de professores frente às disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura, dialogando com elementos, saberes e conhecimentos articuladores dessas mesmas disciplinas em suas concepções, relações e práticas, tendo como ponto de partida a análise sobre a prática desenvolvida pelo professor na escola de Educação Básica.

O recorte feito objetiva situar a discussão no contexto local, tendo por fundamento os critérios anteriormente expostos (KOSIK, 1969; SANTOS, 2005; BERNARDO, 2009), pensando a partir dos cursos de licenciatura aqui existentes e pontuando as principais disciplinas pedagógicas sistematizadas enquanto objeto de estudo e pesquisa nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura.

Tal recorte detalha as matrizes curriculares em universidades com uma determinada representatividade e função social em três regiões específicas da cidade (espaço). Ainda, como critério de seleção das três universidades, usei a sua importância, em um determinado período histórico (tempo) e serem referências para a formação docente em suas propostas para os cursos de licenciatura, tendo em vista a formação de professores para a educação básica. Por fim, a relação destas três universidades com os estudos realizados

pelo Grupo de Pesquisa Práxis Educativa, Dimensões e Processos, o qual, ao longo do ano de 2011, analisou em profundidade as ementas das disciplinas pedagógicas nos cursos de Licenciatura em três universidades no município de Curitiba.

O Relatório de Estudos e Pesquisas (2011) apresentado pelo grupo detalha as concepções, relações e práticas nas quais me apoio enquanto referencial teórico-metodológico, a fim de estabelecer as devidas e necessárias relações com o objeto de estudo aqui em discussão. Além disso, reforço que a matriz curricular aqui apresentada também teve as suas ementas por mim analisadas em uma pesquisa de caráter exploratório¹⁸, sendo inicialmente sistematizada a partir dos dados *on-line* disponibilizados nos projetos pedagógicos dos referidos centros. Assim, passo à apresentação das universidades, identificadas pelas letras A, B e C, e das suas disciplinas pedagógicas para os cursos de Licenciatura, objetivando uma primeira aproximação com o meu objeto de estudo para que, em seguida, possa me aprofundar na prática.

A universidade A, em sua proposta para os cursos de licenciatura, integra as seguintes disciplinas pedagógicas: Pesquisa e prática pedagógica; Língua Portuguesa; Psicologia da Educação; Organização da Educação no Brasil; Didática.

Em seguida, a universidade B com as disciplinas de Metodologia de Ensino; Prática Profissional; Leitura e Produção de Textos; Educação em Direitos Humanos e Meio-Ambiente; Didática; Fundamentos da Educação; Fundamentos da Aprendizagem; Políticas de Organização e Gestão da Escola; Libras.

Por fim, a universidade C dialoga, em seus cursos de licenciatura, com as disciplinas de Políticas e Planejamento da Educação Brasileira; Didática; Fundamentos Psicológicos da Educação; Organização do Trabalho Pedagógico; Estágio Supervisionado em Processos Interativos na Educação; Atividades Formativas (disciplinas eletivas, estágios não obrigatórios, monitoria, iniciação científica, atividades de extensão, atividades culturais, participação em seminários, participação em programas de Educação Tutorial, participação

¹⁸ A íntegra do documento pode ser acessada em <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/SEMIC19?dd1=4924&dd99=view>

em projetos ligados à licenciatura, participação em Oficinas Didáticas); Prática de Docência I e II.

A análise documental inicial das matrizes curriculares das três universidades aqui apresentadas me permite elencar determinantes epistemológicos quanto à formação de professores para a docência. Inicialmente, existe uma concepção comum de que a pesquisa científica deve ser um dos fios condutores dos cursos. Nas três universidades, evidencio elementos de um fazer pedagógico teórico enquanto elemento articulador da formação de novos professores. Ao mesmo tempo, a didática é compreendida enquanto disciplina obrigatória nas três matrizes curriculares analisadas, demonstrando a vinculação com a prática pedagógica do futuro professor. Ainda, o estudo sobre os fundamentos da educação, concepções e referenciais de conhecimento em educação não é prática coletiva nas matrizes curriculares analisadas.

De igual modo, o estudo sobre a organização da escola em suas políticas e gestão do trabalho pedagógico, bem como a organização do trabalho pedagógico, é prática em duas das universidades analisadas. No entanto, pela análise documental das ementas, evidencio que os referenciais de estudo e análise vinculam-se mais aos princípios da gestão e administração do espaço escolar do que ao estudo sobre os processos de aprendizagem, o trabalho pedagógico do professor e a sua formação no espaço da escola. Por fim, o estágio, como item obrigatório, faz-se presente em duas das matrizes analisadas, demonstrando a preocupação das instituições de ensino quanto às articulações com a escola. Porém, não se faz possível evidenciar o quanto esse estágio é significativo para o novo professor, relacionando-se à escola, bem como à existência de um professor mentor ou tutor que articule as relações com a escola e acompanhe os alunos em estágio.

Tendo então realizado este aprofundamento inicial sobre o objeto de estudo a partir da análise das ementas dos cursos de licenciatura nas três universidades, parti para a pesquisa de campo, mergulhando na substancialidade da prática.

2.2.3 Sobre o locus de pesquisa, o contato e os trâmites ético-legais

O colégio *locus* de pesquisa encontra-se aberto à comunidade curitibana há 138 anos. Enquanto marco situacional, em seu percurso histórico, foi responsável pela formação e educação de milhares de estudantes. Atualmente, o colégio oferece dez cursos com reconhecimento legal: Ensino Fundamental Regular (do sexto ao nono ano); Escolaridade Regular, com atendimento especializado para surdos; Classes Especiais para Educandos com Deficiência Intelectual; Centro de Atendimento ao Trabalho; Centro de Atendimento Especializado Área da Surdez; Sala de Recursos para Distúrbios de Aprendizagem; Sala de Recursos Altas Habilidades/Superdotação (duas salas: anos iniciais e finais do Ensino Fundamental); Cursos de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais.

O colégio possui uma área de aproximadamente 5.550m², localizada na região central da capital paranaense, espaço privilegiado em termos de acesso *via* principais linhas de ônibus da capital. Das atuais dependências físicas, a parte antiga do conjunto foi construída na década de 1920, sendo tombada pelo Patrimônio Histórico do Estado em 09 de novembro de 2004. Dispõe atualmente de 46 salas de aula, além de salas especiais para laboratórios, salão nobre e salas das demais dependências pedagógicas. Na biblioteca é disponibilizado aos alunos um acervo de 70.000 exemplares.

O corpo discente é oriundo de várias classes sociais, com maior incidência nas classes trabalhadoras assalariadas de nível médio/alto. Esse dado resulta do levantamento realizado na análise da ficha socioeconômica dos alunos, renovada anualmente por ocasião da matrícula. Quanto ao corpo docente, ocupam as funções de Apoio técnico/Pedagógico 58 profissionais, enquanto que 130 profissionais compõem o corpo docente, dos quais 60% possuem Pós-Graduação. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2011), ao chegarem ao colégio, os professores se surpreendem em virtude do tamanho da escola, da diversidade do corpo discente, da diversidade de serviços ofertados nos diferentes turnos e da organização do colégio. Os que

demonstram identificação com os objetivos do projeto pedagógico percebem as possibilidades de realização profissional, permanecendo no colégio. Além disso, com poucas exceções, ainda de acordo com o documento, manifestam boa disposição para a formação continuada, sendo sujeitos nos processos de mudança e sentem-se motivados para o trabalho.

O marco conceitual aprofunda as dimensões estruturantes do Projeto Político Pedagógico ao discutir as concepções contemporâneas de cidadania, educação e escola, além da concepção de infância e adolescência, articulando-as à concepção de ensino e aprendizagem, discutindo a inclusão, a alfabetização e o letramento. Apresenta também os objetivos da Educação Básica, a Formação de Docentes, os princípios da Gestão Democrática e da Convivência Escolar. Reforça as dimensões da avaliação, bem como situa o espaço ocupado pela Equipe Pedagógica no atual contexto do colégio em seus objetivos e atribuições. O marco conceitual é concluído com a descrição de todos os projetos existentes no colégio, envolvendo os diferentes sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, ainda descrevendo sobre o colégio *locus* de pesquisa, apresento o marco operacional, quando é exposta com clareza a descrição geral de ações, atividades e estratégias do colégio, por meio dos responsáveis e seus respectivos prazos de execução. Neste momento é discutida a proposta curricular para os níveis Fundamental e Médio na apresentação dos seus principais projetos *via* conteúdos, objetivos, justificativa e procedimentos de ação, além da matriz curricular de cada uma das séries.

Esta breve apresentação do colégio *locus* de pesquisa objetiva situar este espaço no corpo desta pesquisa. Pela exposição realizada, faz-se possível visualizar o colégio em sua estrutura física e geográfica, os sujeitos que o compõem, além dos principais elementos constituidores da sua proposta pedagógica. Resta-me, agora, adentrar neste espaço que, por intermédio da direção, abriu as suas portas para a realização desta pesquisa.

A primeira conversa sobre a possibilidade de desenvolver a pesquisa de campo no colégio ocorreu em um dos encontros do grupo de pesquisa Práxis Educativa: Dimensões e Processos. No dia 16 de agosto de 2013, alguns colegas, vendo a dificuldade encontrada para o desenvolvimento da pesquisa,

tendo já entrado em contato com dois colégios e não obtendo resultados positivos que permitissem a realização do estudo e aplicação dos instrumentos para a coleta de dados, mencionaram a possibilidade de desenvolver a pesquisa neste colégio.

Uma das coordenadoras pedagógicas do colégio, procurada neste mesmo dia, não descartou a possibilidade de desenvolver a pesquisa neste espaço. A partir de então, tendo a devolutiva negativa de uma terceira escola pública, entrei em contato com o colégio, acionando a sua Direção Geral, articulando os passos e procedimentos para a o desenvolvimento da pesquisa neste local.

Na noite do dia 23 de agosto de 2013, a coordenadora me telefonou, comunicando que havia falado com a direção, e que a mesma dera total abertura para o desenvolvimento da pesquisa e coleta de dados. De acordo com a direção, a única preocupação era quanto à participação dos educadores, pois os professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio seriam um tanto mais fechados, não abertos às experiências e práticas de pesquisa no espaço da escola.

Neste mesmo dia, conversei com a coordenadora sobre os possíveis dias de permanência na escola, agendando as tardes de terças-feiras e as manhãs de sextas-feiras, além de algumas noites, durante os meses de setembro, outubro, novembro e dezembro de 2013. Incluímos, ainda, a minha participação em eventos da escola, tais como Feiras de Ciências e Conselhos de Classe.

Na tarde do dia 04 de setembro de 2013 fui informado de que os trâmites iniciais haviam sido aprovados por parte da Direção Geral do colégio, estando de acordo com os procedimentos para o desenvolvimento da pesquisa durante o período solicitado. Neste dia, foi elaborada junto à Secretaria da Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná uma carta de apresentação, encaminhando-me enquanto pesquisador (anexo A).

Assim, na manhã do dia 06 de setembro, cheguei pela primeira vez ao Colégio, sendo recebido pela Coordenação Pedagógica, que me acolheu, conversou por um longo tempo sobre o meu objeto de estudo e apresentou-me ao grupo de professores, alguns deles em hora-atividade na sala de

permanência. Entreguei à coordenação a carta de recomendação da Universidade, autorizando-me a desenvolver a pesquisa nesta instituição de ensino. Além disso, repassei um segundo documento com as informações centrais da minha problemática de pesquisa, objeto e objetivos, entregando duas cópias à instituição, objetivando clareza, ética e transparência quanto ao estudo a ser realizado naquele espaço. (O documento elaborado encontra-se no Apêndice A.)

Neste mesmo momento, em conversa com a Direção Geral, foi-lhe entregue um terceiro documento, externalizando e ao mesmo tempo formalizando a autorização institucional para a realização da pesquisa (Apêndice B).

Concluídos os primeiros contatos, bem como os trâmites éticos e legais, a pesquisa teve início neste mesmo dia, acompanhando os professores em hora-atividade e recreio durante o restante do período daquela manhã, tendo a sala dos professores como espaço central para a realização da pesquisa.

Na semana seguinte, no dia 10 de setembro, realizei a minha primeira observação participante junto ao grupo de professores do turno da tarde, sendo recebido por uma segunda Coordenação Pedagógica, que me acolheu e me conduziu à sala dos professores pela primeira vez. A partir de então, eu era conhecido pelo grupo de professores da manhã e da tarde, podendo desenvolver minhas observações participantes e registros de pesquisa, aplicando instrumentos para a coleta de dados, sem a necessidade de novas mediações institucionais.

Reitero que este foi o único colégio que, dentre várias tentativas, me abriu as suas portas para a realização desta pesquisa. Trata-se de uma instituição de ensino que há cento e trinta e oito anos trabalha com a educação no município de Curitiba, com ensino em nível fundamental e médio. Neste colégio, trabalha um experiente corpo de professores que, formados em diferentes licenciaturas, são responsáveis pela formação acadêmica dos alunos que ali estudam. Nesse sentido, pela tradição em educação, pela abertura do espaço, e pelos diálogos estabelecidos junto aos processos de formação docente, é que optei pela referida instituição de ensino enquanto *locus* para o desenvolvimento desta pesquisa.

Pensei, ainda, que este Colégio, possuindo um grupo de professores em sua quase totalidade funcionários do Estado do Paraná, tivesse algo a contribuir para com a formação de novos professores a partir da observação, análise e discussão da sua prática pedagógica, relacionando-a às disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura.

2.2.4 Sobre os sujeitos da pesquisa

Em sua modalidade, esta pesquisa é compreendida como um estudo do tipo etnográfico, delimitando o referido colégio como espaço para a realização do estudo e aplicação dos instrumentos de coleta de dados. Enquanto critério para a seleção dos sujeitos da pesquisa, pontuei a seriedade e o compromisso do corpo docente desta instituição de ensino, em seu conjunto de professores, dado o histórico pedagógico objetivado e ao mesmo tempo público deste colégio.

Já no colégio, entrei em contato com a grande maioria de professores da instituição: professores do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Formação Docente. Ao longo dos meses de observação participante e de aplicação dos demais instrumentos de coleta de dados, professores das disciplinas de Física, Matemática, Química, História, Língua Portuguesa, Literatura, Arte, Biologia, Ciências, Educação Física e Filosofia participaram da pesquisa. Mais de quarenta professores foram ouvidos e tiveram suas práticas registradas. Alguns professores, no entanto, se negaram a participar do desenvolvimento da pesquisa, principalmente em função da falta de tempo, devido às demandas de trabalho.

Com o passar do tempo e ao longo das observações participantes, conhecendo melhor o grupo de professores, fui estabelecendo novos critérios de seleção e escolha dos sujeitos da pesquisa, a fim de que participassem dos momentos seguintes deste estudo, com a utilização de outros instrumentos para a coleta de dados (questionário aberto, entrevistas, grupo focal). Para tanto, estabeleci os seguintes critérios:

- Formação acadêmica diferenciada: professores com formação em diferentes ciências, bem como em diferentes níveis de especializações (graduados e pós graduados *latu e stricto sensu*);
- Tempo de prática pedagógica na instituição: selecionei professores iniciantes, com uma semana de colégio, até professores com mais de 27 anos de prática. Objetivei com esse critério o registro das práticas, a visão e o posicionamento do professor sobre os processos educativos, além das relações com as políticas formativas de professores ao longo das últimas décadas, tendo em vista a formação inicial deste professor;
- Vinculação com a proposta pedagógica da instituição e o compromisso com a docência na Educação Básica: ao longo da pesquisa, principalmente por meio da observação participante, observei perfis de professores comprometidos com a educação, com a docência e com o projeto político pedagógico local;
- Abertura pessoal frente ao problema de pesquisa: professores que ao longo das observações foram demonstrando maior vínculo e abertura pessoal junto a mim, bem como sensibilidade para o problema de pesquisa em questão.

Ao longo da pesquisa, utilizei como instrumento para a coleta de dados a observação participante, o questionário aberto, a entrevista e o grupo focal, que detalho a seguir. Nem todos os sujeitos da pesquisa participaram durante a aplicação dos quatro instrumentos. Todos participaram da observação participante, bem como todos receberam o questionário aberto. Para os momentos de entrevista e grupo focal, os critérios de seleção dos sujeitos foram observados de forma mais detalhada e cuidadosa, objetivando participação e envolvimento, a partir dos pressupostos, objetivos e técnicas utilizadas em cada um destes instrumentos.

O anonimato dos sujeitos participantes desta pesquisa foi observado durante todas as fases da coleta de dados, sua posterior análise, discussão e inferências. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelos professores, demonstrou a preocupação para com o cuidado pessoal diante dos participantes em sua dimensão ética. O referido termo encontra-se em sua íntegra no Anexo B, ao final deste trabalho.

Os referenciais de análises observados junto aos sujeitos no desenvolvimento da pesquisa serviram como base para o corpo deste trabalho,

permitindo a relação entre os elementos teóricos e práticos, e vice-versa, de acordo com o método dialético, dando corpo à pesquisa. Ainda enquanto método e metodologia da pesquisa, a vinculação a um determinado contexto educacional, junto a um grupo específico de sujeitos, objetivou que a pesquisa se tornasse portadora de um sentido para com os processos de formação docente, tendo em seu embasamento a questão norteadora como elemento motivador e articulador da objetivação proposta para este estudo. Assim, o objetivo deste estudo é colaborar de modo epistêmico para com o avanço e sistematização do conhecimento em questão, corroborando o pressuposto da teoria enquanto expressão da prática (Martins, 2010), como anteriormente fundamentado ao longo do referencial teórico e do percurso metodológico.

2.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

O passo seguinte, como apresentado na introdução deste capítulo, será o de detalhar a aplicação dos instrumentos de coleta de dados: a observação participante, o questionário aberto, as entrevistas individuais e o grupo focal. Os quatro instrumentos serão explanados neste momento do percurso metodológico, detalhado a aplicação de cada um deles. Objetivando uma visão geral sobre cada um destes instrumentos, elaborei um quadro introdutório explicando o instrumento, o local de aplicação e os sujeitos envolvidos em cada um deles. O quadro encontra-se assim distribuído:

Instrumentos utilizados para a coleta de dados		
Instrumento	Local de Aplicação	Sujeitos Envolvidos
Observação Participante	Sala dos Professores	Entre 15 e 45 professores
Questionário Aberto	Sala dos Professores e demais dependências do Colégio	30 professores
Entrevista Individual	Diversos Espaços do Colégio	02 Coordenadoras e 03 Professores
Grupo Focal	Laboratório de Matemática	04 Professores, 01 Moderador, 01 Observador

(Fonte: o autor)

Na sequência, em cada um dos instrumentos, apresento o mergulho na prática realizada no colégio. Registro que o Relatório com a distribuição das datas dos instrumentos para a coleta de dados se encontra no Apêndice C. Por fim, apresento o instrumento utilizado para a análise do conteúdo e tratamento da informação.

2.3.1 Sobre a Observação Participante

De acordo com Hargreaves (1998, p. 277), a colaboração transformou-se em um meta-paradigma da mudança educativa e organizacional da idade pós-moderna, pelo seu princípio articulador e integrador da ação, do planejamento, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação, como resposta produtiva a um mundo no qual os problemas são imprevisíveis, as soluções são pouco claras e as exigências e expectativas se intensificam¹⁹.

¹⁹ Para aprofundar o conceito de cultura e a sua relação com a observação participante no universo da escola, compreendendo a educação como uma das manifestações da cultura, a qual deveria proporcionar, dentre outras coisas, igualdade de oportunidades, ver Eliot (1988). Nesta obra, o autor discrimina o termo cultura nas relações com o indivíduo, com um grupo ou classe e com toda a sociedade. Em relação à sociedade, Eliot defende que, na medida em que uma determinada sociedade se desenvolve rumo a uma complexidade e diferenciação

De igual modo, Larraín e Hernández (2003, p. 45), pontuam que o desafio atual nas instituições de ensino é o de criar uma sinergia que permita não apenas a aprendizagem compartilhada, mas também a geração de um conhecimento novo, na medida em que é nutrida de vozes e posições diferenciadas que contribuem para a melhora da prática pedagógica.

Ainda nesta mesma linha de raciocínio, Vattimo (2004, p. 03) defende a que não existe uma única maneira de descrever os fatos objetivos e que, para se aproximar deles, pode-se fazer uso de muitos pontos de vista. Segundo o filósofo, não existem verdades inquestionáveis, e elas têm mais a ver com o lugar que se ocupa na trama social do que com a descrição exata dos fatos.

Pautado pelos três pressupostos acima defendidos (dimensão colaborativa da prática docente, aprendizagem compartilhada e modo de descrição dos fatos e realidades vivenciadas) é que dei início às observações participantes enquanto um dos instrumentos para a coleta de dados nesta pesquisa.

Vianna (2003, p. 12) afirma que a observação participante em pesquisa educacional parte de fatos constatados em eventos particulares, referindo-se, inclusive, a comportamentos. Trata-se de uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação, nas quais o olhar do observador determinará a identificação e descrição dos tipos de interação e processos. Segundo a mesma autora, trata-se de uma dos instrumentos mais disponíveis para a coleta de dados, pressupondo a realização de uma pesquisa com objetivos criteriosamente formulados, planejamento, registros, análise sobre o todo do processo e confiabilidade dos resultados (Vianna, 2003, p. 14).

Em suas fases, faz-se necessário definir objetivos, sujeitos, legitimar a presença do pesquisador no grupo, obter confiança, observar, registrar, gerenciar crises, saber retirar-se, analisar os dados e elaborar o relatório (2003, p. 30). Trata-se ainda de pontuar que o indivíduo ou a realidade estudada não podem ser vistos isoladamente, mas de modo integrado ao grupo ou cultura pertencente. De minha parte, reforço que a observação participante, enquanto

funcionais, espera-se a emergência de diversos níveis culturais, apresentando-se a cultura de uma determinada classe ou grupo, e, por sua vez, a do indivíduo. É dessa emergência que surge a escola, a qual apresenta, nesta tese, a cultura dos sujeitos envolvidos, dos grupos específicos e de uma determinada organização social.

instrumento para a coleta de dados em uma pesquisa, pressupõe ainda dois elementos fundantes: as características pessoais de abertura do pesquisador e a receptividade do grupo de professores.

Na realização desta pesquisa, as observações sempre tiveram início às 14h no período da tarde e às 09h no período da manhã. O acordo quanto ao horário foi feito junto à Coordenação Pedagógica, objetivando destinar a primeira hora do dia letivo para que todos pudessem fazer os devidos encaminhamentos pedagógicos de rotina, normais em uma instituição de ensino em sua organização do trabalho pedagógico. Assim, desde a primeira vinda ao colégio, a partir do dia 06 de setembro de 2013, procurei obedecer aos acordos previamente estabelecidos junto à Coordenação, além de atender ao planejamento para tanto elaborado, de acordo com Vianna, como acima justificado.

As tardes e manhãs de observação participante foram momentos de convivência junto ao grupo de professores. Em alguns momentos, com uma presença maior de professores; em outros, um grupo menor, sempre na sala dos professores, em hora-permanência. O grupo de professores variava entre quinze (15) e quarenta e cinco (45) pessoas, atingindo o maior número de sujeitos durante os recreios. Nestes períodos de hora-permanência, estes professores dispõem de tempo para correção de materiais, preparo de aulas, leituras e correção de provas e atividades, além de conviver com os colegas de trabalho. Assim, a convivência junto ao grupo de professores objetivou uma observação mais íntima do desenvolvimento da sua prática pedagógica, com conversas formais e informais, ouvindo-os em suas práticas e experiências pedagógicas desenvolvidas no espaço da escola. A partir da convivência e dos relatos dos professores, observei e registrei elementos referentes à sua formação inicial na licenciatura, bem como traços, referenciais e elementos práticos e teóricos da sua prática desenvolvida no espaço da escola de Educação Básica. Nestes momentos, evidenciei características da didática, as suas concepções de currículo, conteúdos, metodologia, avaliação, bem como elementos da sua trajetória profissional que, enquanto experiência vivenciada, tornam-se referenciais de análise dialogantes com este objeto de estudo.

Ao me tornar parte dos eventos e situações próprias da realidade da escola, a observação participante possibilitou a minha entrada em determinados acontecimentos e situações privativos à escola, tais como os momentos de conselho de classe, aos quais um observador estranho não teria acesso. De acordo com Vianna (2003, p. 50), tal instrumento permite a observação não apenas de comportamentos, mas também de atitudes, opiniões e sentimentos.

Enquanto pesquisador optei, desde o início da pesquisa, por colocar-me de igual para igual junto aos professores. Nas conversas, não foi mencionado o termo “doutorado”, mas sim “pós-graduação”. Percebi que esse simples recurso de linguagem não intimidou os professores, deixando-os mais abertos e dispostos à conversa, pois a observação participante também pode ser compreendida como um processo (Vianna, 2003, p. 52). Com o passar do tempo e com os laços de convivência sendo estreitados, fui clarificando meu objeto de estudo junto ao grupo para o grupo de professores, focando as observações no que realmente interessava (Vianna, 2003, p. 88).

Ainda enquanto pesquisador, penso que durante a realização da observação participante não se deva invadir os espaços dos grupos já constituídos. O observador necessita considerar que a realidade da escola e do ensino ocorre em diferentes locais, com estruturas diferenciadas, cujos espaços e momentos são organizados pelos professores de diferentes formas (Vianna, 2003, p. 75). Pela experiência vivenciada na prática, percebi o quanto a escola é um microcosmo com organização e regras objetivas, mas também sub e intersubjetivas. A atitude do pesquisador em observação participante é a de não invadir ou se sobrepor aos espaços constituídos, não participar de conversas quando não é convidado, não interferir em dinâmicas de grupos de convivência que, no espaço da escola, geram identidade ao grupo de professores, traduzindo-se em segurança profissional enquanto conquista individual. Ainda, enquanto pesquisador, a importância do respeito ao querer do professor: se em um determinado dia ele não quiser conversar ou participar de uma roda de discussão, o seu direito individual deverá ser preservado e respeitado. O pesquisador necessita ter esse cuidado no desenvolvimento do seu trabalho, pois, de acordo com Borba (2004), a coerência, a consistência e

a qualidade da investigação em andamento não residem, necessariamente, na filiação e “seguimento rigoroso de um determinado enquadramento teórico-metodológico, mas em uma atitude cuidadosa, organizada, ética, reflexiva e crítica de privilegiar seu objeto de estudo” (BORBA, 2004, p. 71). Assim, registro que ao longo das observações participantes vivenciei experiências de, por exemplo, em uma determinada observação, ter tido profícuas conversas pedagógicas com um professor e, após esse momento, este mesmo professor não mais me dirigiu a palavra até o término do ano acadêmico. O pesquisador em observação participante deve se atentar às características da prática para além dos seus pressupostos teórico-metodológicos previamente definidos.

Ainda quanto ao instrumento da observação participante, registro a receptividade do grupo específico em questão. Como a maioria das observações participantes ocorreram nos turnos da manhã e da tarde, analisei e registrei diferenciações e caracterizações de grupo, observando, com o passar dos dias, quais professores eram mais receptivos e abertos a conversas, discussões, trocas de materiais, bate-papos sobre um determinado assunto; os mais críticos, observadores ou mesmo os alheios a tudo e todos. Quando o grupo de professores não demonstrar características de receptividade, isso necessita ser respeitado, pois o pesquisador está invadindo o seu espaço de trabalho.

Pelas observações realizadas, registrei que grupos de professores com maior tempo de prática pedagógica e história de casa tendem a ser mais fechados em seu círculo de relacionamentos e convivência. No entanto, a regra não é generalizada, pois as observações também me demonstraram inúmeros professores que, com mais de duas décadas de sala de aula, paravam para conversar, para relatar suas práticas, para trocar informações sobre estudos em andamento, materiais pedagógicos e experiências de vida. Borba (2004, p. 52) discute tal questão, pontuando que as relações no grupo tendem a ser espontâneas quando partem dos próprios professores, enquanto grupo social, não sendo reguladas externamente. Nesse sentido, uma análise sobre as práticas de pesquisa desenvolvidas pelo pesquisador, seu modo de se relacionar e conduzir o instrumento de coleta de dados, bem como seu modo de ser e agir, podem contornar situações, agregando o grupo sob uma nova

perspectiva, além de aprofundar as discussões sobre o objetivo do estudo em andamento no espaço da escola, atentando-se para os pressupostos acima justificados a respeito da observação participante: a atenção à dimensão cooperativa da prática docente, a aprendizagem compartilhada e o modo de descrição dos fatos e realidades observadas.

Como reforça Vianna (2003, p. 55), a observação participante se complementa com outros instrumentos de coleta de dados. Assim, avanço para as discussões sobre o Questionário Aberto.

2.3.2 Sobre o Questionário Aberto

Um segundo instrumento utilizado para a coleta de dados durante a realização desta pesquisa foi o questionário aberto, confeccionado com o objetivo de colher informações a respeito do problema em questão. Ferreira (2005, p. 165) parte da premissa de que toda ação de pesquisa se traduz no ato de perguntar, o que é válido para todo e qualquer questionamento científico. Assim, todas as regras e estratégias metodológicas têm por objetivo exclusivo o esclarecimento do modo de obtenção de respostas. Segundo a autora, a arte do bem perguntar reside na capacidade de controlar as implicações dos enunciados das perguntas e das demais condições criadas, em meio às quais emergem as unidades classificadas de sentido, utilizadas enquanto respostas.

A autora, após resgatar a dimensão histórica do uso do questionário enquanto instrumento para a coleta de dados e sua relação com as ciências instrumentais e técnicas, estabelece o pressuposto de que o questionário não encerra a realidade existente, mas sim a descrição e avaliação de certa realidade, determinada por um contexto de interações envolvendo pesquisador e participantes. A partir desse pressuposto, faz-se possível afirmar que uma pergunta bem feita, bem como um contexto de interação bem sucedido, gerará uma série de categorias de análise, as quais devem ser contrastadas com as do próprio inquiridor ou investigador (2005, p. 173).

Partindo desse contexto, e observando semelhantes premissas, elaborei o questionário aberto, de acordo com a realidade da prática e das observações participantes, pois, segundo Ferreira (2005, p. 184), as perguntas devem estar no contexto da pesquisa e do participante, sendo entregue a um grupo de trinta professores do colégio, no dia 22 de novembro de 2013, definindo os sujeitos de acordo com os objetivos da pesquisa em andamento.

Junto ao questionário aberto (Apêndice D), entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B). Ao elaborar e entregar tal instrumento de coleta de dados aos sujeitos da pesquisa comungo com o princípio estabelecido por Ferreira (2005, pp. 189-190), de que não há questionários perfeitos, e sim expressões da realidade. Ao mesmo tempo, tenho a clareza de que aquilo que uma pessoa declara em determinado questionário trata-se do conteúdo de uma determinada imagem que pretende que seja a sua naquele contexto. Desse modo, retomo a orientação estabelecida por Vattimo (2004, p.03), ao declarar que a verdade é sempre pragmática e referenciada a um determinado universo contextual de significações.

Ainda no dia 22 de novembro de 2013, entreguei também o questionário aberto à Coordenação Pedagógica. Partindo do pressuposto de que o desafio em uma pesquisa qualitativa é a atitude do pesquisador quanto à busca por práticas que favoreçam o aprofundamento realizado durante a observação (FERREIRA, 2005, p. 194), detalho tal procedimento e, ao mesmo tempo, instrumento para a coleta de dados: elaborei um segundo questionário, destinado à direção do colégio, objetivando delinear o posicionamento do colégio em relação ao problema da pesquisa (apêndice E). O questionário foi entregue a duas coordenadoras, turnos letivos manhã e noite.

A devolução do questionário por parte dos professores foi datada para o dia 10 de dezembro de 2013. Nesta data, treze (13) questionários me foram entregues. Neste item, dialogo com Ferreira (2005, p. 186), ao discutir que os dados coletados devem ser suficientemente grandes a fim de permitir a análise multivariada da realidade frente às categorias estruturantes da pesquisa. Sob o ponto de vista sociológico, concordo que uma amostra é representativa se

contiver elementos que permitam traduzir diversas nuances relacionadas a um pressuposto anteriormente configurado a partir da problemática de pesquisa.

Com os questionários em mãos, as suas informações foram agrupadas em um único documento, analisado à luz da metodologia adotada e dos objetivos desse trabalho, para estabelecer relações dialógicas e triangulares com os demais instrumentos de coleta de dados, obedecendo à orientação de Ferreira (2005, p. 193), segundo a qual o uso sociológico do questionário necessita ser feito em articulação com outros instrumentos, procurando elencar as categorias e elementos fundamentais relacionados ao problema da pesquisa.

2.3.3 Sobre as Entrevistas Individuais

Segundo Lakatos (1993), a entrevista pode ser considerada como um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto, “mediante uma conversação de natureza profissional que proporciona ao entrevistador, verbalmente, uma informação necessária” (LAKATOS, 1993, pp. 196-196).

De acordo com o conceito apresentado, um terceiro instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada com duas pessoas da equipe pedagógica e três professoras da educação básica. Parti do princípio de que a entrevista é fundamentalmente um momento único de interação humana, em que estão em jogo as percepções tanto do pesquisador quanto do pesquisado, além das suas expectativas, sentimentos e interpretações sobre o conteúdo em questão. Para Szymanski (2002, p. 12), quem entrevista possui algumas informações, e procura por outras, assim como aquele que é entrevistado também elabora conhecimentos e conceitos junto ao pesquisador. Enfim, trata-se de um rico momento de troca de práticas, experiências, saberes e conhecimentos, além de ser um momento para organizar ideias e elaborar um discurso junto ao interlocutor. Seu caráter, portanto, é reflexivo (SZYMANSKI, 2002, p. 13).

As entrevistas nesta pesquisa ocorreram em momentos de observação participante ou em horários previamente agendados entre os dias 22 de novembro e 17 de dezembro de 2013, tendo como questões o mesmo roteiro de perguntas elaborado para o instrumento do Questionário Aberto (Apêndice D). Reforço que o roteiro elaborado obedeceu a uma rígida hierarquia de procedimentos para o desenvolvimento da entrevista, a saber: um momento de contato inicial junto ao pesquisado, colhendo informações mais gerais. Em seguida, questões de aquecimento, com perguntas de caráter histórico. Na sequência, questões de análise, compreensão e aprofundamento, focalizando o objeto de estudo desta pesquisa. Por fim, algumas questões sintetizadoras e de caráter conclusivo, objetivando finalizar a discussão estabelecida junto ao pesquisado. Tal hierarquia, adaptada à realidade desta pesquisa, dialoga com os pressupostos estabelecidos por Szymanski (2002, pp. 18-49), objetivando a apreensão de toda a significação resultante na aplicação deste instrumento de coleta de dados, integrando os significados dos atos de fala, a relação interpessoal estabelecida e as características do momento e espaço sociocultural dos envolvidos.

Para a seleção dos sujeitos participantes deste instrumento de coleta de dados, obedeci aos mesmos critérios e pressupostos de escolha dos sujeitos desta pesquisa, como acima referidos. Porém, fui além, no sentido de diagnosticar também as concepções da Equipe Diretiva da instituição de ensino. Assim, selecionei para a participação neste instrumento duas coordenadoras e três professoras da Educação Básica. As duas coordenadoras entrevistadas representavam o posicionamento da instituição em relação ao problema de pesquisa, enquanto as três professoras (uma professora da disciplina de Matemática, uma segunda da disciplina de História e uma terceira da disciplina de Biologia), detalharam a praxis experienciada no dia a dia em sala de aula.

Nestes momentos de entrevista, tendo um conhecimento prévio do professor ou da Coordenação mediante o tempo despendido ao longo das observações participantes, pude detalhar a dimensão prática da docência, relatando experiências e situações da prática pedagógica na realidade da escola, bem como as preocupações do professor com a educação, com a

docência, com a própria formação na licenciatura, ou aquela experienciada no espaço da escola, além de um olhar sobre as políticas públicas no campo da educação básica. O olhar da equipe pedagógica objetivou uma análise mais aprofundada sobre o projeto político pedagógico do colégio, sobre a organização do trabalho pedagógico, sobre a formação do professor e o desenvolvimento da sua prática no espaço da escola.

Neste momento, objetivei registrar as observações, análises e relações estabelecidas pelos professores e coordenadores frente ao problema de pesquisa. As entrevistas foram gravadas em áudio no meu aparelho de telefone celular e, em seguida, transcritas sob a forma de texto, a fim de me familiarizar com os dados coletados, de acordo com a observação referendada por Szymanski (2002, p. 74) enquanto orientação para um bom procedimento na pesquisa. Esta transcrição gerou um texto de referência, que foi lido e categorizado sob novas articulações conceituais, aprofundando sentidos e explicitando significados subjacentes às falas dos entrevistados, conforme detalharei na análise dos dados.

Quanto à análise do seu conteúdo, procedi à busca pelo sentido e significado não visíveis à primeira vista, indo além do fenômeno aparente e atingindo o nível crítico diante das colocações e observações registradas. Como retrata Bardin (1977, p. 09), indo além da ilusão da transparência, e interpretando contextos e significados.

Reforço que não só neste instrumento de coleta de dados, mas também nos demais utilizados durante o desenvolvimento desta pesquisa, a subjetividade na análise a partir da pessoa do pesquisador torna-se instrumento de trabalho. De acordo com Szymanski (2002, p. 72), por ser um processo eminentemente subjetivo, durante a análise no próprio processo, a compreensão do fenômeno vai se modificando ao longo da pesquisa. Experienciei tal movimento, compreendendo de modo mais aprofundando o meu objeto de estudo em meio à aplicação dos instrumentos de coleta de dados.

2.3.4 Sobre o Grupo Focal

A utilização desse procedimento de coleta de dados objetivou a análise, descrição, explicação e compreensão da prática pedagógica dos sujeitos envolvidos na pesquisa. De acordo com Gatti (2005), o grupo focal é um procedimento de pesquisa que auxilia no conhecimento sobre as percepções, “crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado” (GATTI, 2005, p. 11).

É nesse sentido que, depois de respondido o questionário, um grupo de professores foi ouvido e teve a sua prática descrita. A análise lógica dos elementos presentes em sua prática, vinculados à proposta de pesquisa aqui apresentada, permitiu estabelecer a relação entre a prática e a teoria presentes na atuação desses professores, bem como em sua formação para a docência.

Os passos para o grupo focal foram articulados junto à Coordenação do Colégio no dia 22 de novembro de 2013, tendo a sua autorização efetivada. Ainda neste dia, formalizei o convite a cinco professores que, ao longo das observações participantes, já haviam sido previamente selecionados. Como critério de escolha e seleção dos participantes do grupo focal, retornei aos pressupostos para a seleção dos sujeitos desta pesquisa, atentando-me principalmente para critério específico do envolvimento e diálogo ocorridos durante os meses de observação participante, convidando professores os quais participaram nas fases anteriores do desenvolvimento da pesquisa, bem como a sua disponibilidade de horário e presença no colégio durante o dia agendado para a sua realização.

Os sujeitos selecionados participaram das conversas e análises durante a observação participante, interagindo comigo de modo tranquilo e parceiro, externalizando interesse frente ao objeto em estudo e demonstrando, ao mesmo tempo, preocupação e cuidado para com a sua própria formação enquanto profissionais da educação. Não houve, portanto, de minha parte, uma pré-seleção de participantes de determinadas áreas de conhecimento, bem como formações específicas, a fim de direcionar possíveis elementos de

análise e respostas frente às questões propostas para o momento do grupo focal. A determinação desse critério enquanto elemento central para a escolha dos participantes confirmou-se durante a realização do grupo, pois, os mesmos professores, sujeitos da pesquisa, estavam a par do objeto de estudo, bem como já haviam estabelecido um vínculo de confiança junto a mim, o que fez com que se sentissem mais à vontade diante das discussões, externalizando os seus pensamentos, análises, relações, críticas, posicionamentos políticos e sugestões frente ao problema de pesquisa.

Estes mesmos sujeitos conheciam-se por trabalharem no colégio, porém em séries e turnos diferentes. Possuíam diferentes licenciaturas e níveis de especializações. O roteiro utilizado durante este grupo focal objetivou que eles conseguissem conversar sobre o objeto de discussão, respondendo às questões de forma clara e objetiva, de forma que eu pude perceber e apreender suas convicções, práticas, hábitos, posicionamentos pedagógicos, referenciais de análise sobre a educação e sua própria formação, frente aos pressupostos do projeto político pedagógico do colégio, e da sua própria prática desenvolvida naquele espaço.

Junto à Coordenação, articulei o melhor horário para que os professores pudessem participar, sendo em um momento de hora-permanência. Assim, no dia 06 de dezembro de 2013, às 10h30min, iniciei o grupo focal. Foi-me autorizado a utilizar a sala do laboratório de Matemática. Neste local, dispunha de uma estrutura favorável à realização do grupo, com mesas, cadeiras e ambiente propício ao diálogo e seu registro. Nem todos os professores convidados puderam participar: um deles justificou-se por não poder participar em função da necessidade de aplicar uma avaliação a uma determinada turma. Os cinco professores haviam sido previamente convidados e comunicados a respeito da hora e local onde o grupo deveria se encontrar.

Para a realização deste instrumento de coleta de dados, optei por trabalhar com um moderador e um observador. De acordo com Gatti (2005, p. 35), o moderador de um grupo focal deve ser bem escolhido. A autora afirma que o moderador pode ser o próprio pesquisador ou outro profissional,

Porém precisa ser experiente, hábil, ter clareza de expressão, ser sensível, flexível e capaz de conduzir o grupo com segurança, lidando competentemente com as relações e interações que se desenvolvem

e as situações que se criam no grupo em função das discussões.(GATTI, 2005, p.35)

Neste grupo focal, fui eu o moderador, por estar envolvido com a pesquisa e dela ter maior conhecimento, objetivando discutir junto ao grupo de professores elementos centrais relacionados ao objeto de estudo. Ainda de acordo com a autora, o papel do moderador é o de “introduzir o assunto, propor algumas questões, ouvir, procurando garantir, de um lado, que os participantes não se afastem muito do tema, e, de outro, que todos tenham a oportunidade de se expressar, de participar” (GATTI, 2005, pp. 29-30). Durante toda a discussão, conduzi o andamento e realização desta técnica de coleta de dados.

Junto a mim, fez-se também presente um observador. Este, sentado ao lado do grupo, acompanhou o andamento das discussões e conversas, registrando elementos centrais com o intuito de me auxiliar no momento de análise, discussão e categorização dos dados da pesquisa, tais como pausas, concordâncias, discordâncias, expressões de riso ou dúvidas, hesitações, falas com maior ênfase, dentre outros.

Enquanto pesquisador, durante a realização do grupo focal, atentei aos pressupostos estabelecidos por Gatti (2005, p. 40), quando a autora alerta para o necessário cuidado em relação às presunções pessoais, assumindo saber de antemão os pontos de vista do outro. Objetivei não interferir ou direcionar as respostas, não assumindo a chave de sentido das opiniões ou ideias dos participantes do grupo. Tal modo de proceder, ao fazer-me presente no momento da realização do grupo focal, permitiu-me, enquanto pesquisador, abarcar um olhar mais amplo sobre as falas dos participantes, articulando-as com maior segurança aos momentos de sistematização dos dados da pesquisa.

Como relatado anteriormente, as discussões do grupo focal foram iniciadas às 10h30min, sendo encerradas às 11h35min. Os professores, ao chegarem à sala do laboratório de Matemática, encontraram uma mesa maior, com as cadeiras dispostas ao seu redor. Sobre a mesa havia duas folhas de papel: a primeira continha o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B). Esse documento objetivava tornar clara a temática e natureza da pesquisa, fazendo com que o professor, sujeito da pesquisa, voluntariamente

participasse deste instrumento de coleta de dados, responsabilizando-se pela sua participação e comprometendo-se com a pesquisa proposta.

A segunda folha, também disposta sobre a mesa e formalmente entregue ao grupo de professores, continha as questões objeto de discussão. Objetivei, com isso, que cada professor, logo no início da discussão, tivesse pleno conhecimento sobre os conceitos e conteúdos centrais os quais seriam analisados e discutidos durante o grupo. Com isso, segui também as recomendações de Gatti de (2005, pp. 23), no intuito de tornar o ambiente mais tranquilo, transparente, nada escondendo ou omitindo ao grupo de professores.

Durante as discussões do grupo, cada professor, ao falar, identificava-se pelas iniciais do seu nome. Tal procedimento evidenciou-se de extrema importância, pois permitiu o sigilo quanto aos nomes dos sujeitos participantes da pesquisa, atendendo à dimensão ética durante o trabalho com os dados coletados.

O registro dos dados obtidos durante a realização do grupo focal foi realizado na forma de gravação em áudio. Para tanto, dispunha de dois *tablets*, fazendo uso do SuperNote, um software desenvolvido pela empresa Apple para registro de texto, imagem e som. Além da gravação em áudio, o observador presente no grupo registrou de forma escrita o início das falas de cada participante do grupo, disponibilizando-me em seguida o material a fim de que, durante o momento de transcrição dos dados, utilizasse destas anotações para não incorrer em erros ou omissões de informações e falas dos sujeitos da pesquisa. Desse modo, o cuidado do observador, anteriormente acordado junto a mim, possibilitou uma maior segurança durante a transcrição dos dados.

Por sua vez, enquanto moderador, registrei em meu material de apoio algumas falas feitas pelos professores, fios de análise para aprofundamentos seguintes durante novos momentos de discussão, ou mesmo elementos que poderiam se configurar enquanto possíveis dados para a subsequente categorização. Desse modo, servi-me enquanto pesquisador de duas bases de registro: gravação em áudio e registros das observações do moderador e do observador.

Quanto às questões propostas, atentei para o fato de que fossem capazes de externalizar conceitos centrais da pesquisa, fazendo com que os

sujeitos discorressem de forma coloquial, porém focados em um eixo comum de discussão. Para tanto, as questões foram organizadas em três blocos claros e definidos (questões de aquecimento, questões de aprofundamento, questões de conclusão), seguindo uma ordem preestabelecida, o que auxiliou na análise posterior. (As questões elaboradas para este instrumento de coleta de dados se encontram no Apêndice F.)

O primeiro bloco de questões objetivou aquecer a discussão, dando espaço para que cada um relatasse a sua história formativa, prática pedagógica e aprendizagens no processo. O segundo bloco de questões trouxe à discussão a expressividade prática dos conceitos centrais envolvidos na pesquisa. Tais questões, uma vez realizado o aquecimento com discussões mais gerais e em nível subjetivo, fez com que os professores externalizassem seu modo de ver e compreender os referenciais de análise dos processos formativos docentes. Por fim, as questões de encerramento fizeram com que o professor visualizasse de um modo mais amplo a sua formação e as necessárias relações entre universidade e escola e vice-versa.

Tal roteiro foi o guia seguido, ainda que com certa flexibilidade, pois, enquanto moderador, tive toda a liberdade de, em caso de necessidade, trazer novas questões ou aprofundar outras, motivando e esclarecendo pontos obscuros durante a discussão. Os próprios professores, em meio às discussões, tendo o questionário em mãos, relacionavam suas falas às perguntas que se seguiam ou às quais já haviam sido respondidas, indo e vindo ao roteiro sob uma perspectiva dialética de pensamento, estabelecendo relações, contraposições, críticas e sínteses. Faz-se importante tal registro para que o pesquisador não engesse a estrutura da pesquisa, bem como direcione de modo linear a fala dos participantes. A concepção de método que embasa a pesquisa pode favorecer tal referencial de análise e prática durante a realização deste instrumento.

Realizado o grupo focal, fiz a transcrição das falas gravadas em áudio. Este trabalho que se seguiu foi realizado com o objetivo de maior familiarização diante dos dados coletados durante o grupo focal, relacionando-os ao problema da pesquisa e preestabelecendo categorias iniciais de análise e discussão a respeito das informações e referenciais práticos e teóricos observados nas

falas dos professores. Realizada a transcrição, os dados foram arquivados em um único documento, na sequência de falas e respostas tal como articuladas no grupo focal.

Esta pesquisa do tipo etnográfico teve como instrumentos para a coleta de dados a observação participante, o questionário aberto, a entrevista e o grupo focal. Tendo realizado a observação participante, os professores foram convidados a responder ao questionário aberto, de forma livre e espontânea. Em seguida, as entrevistas auxiliaram a aprofundar elementos abordados no questionário. Por fim, um grupo representativo de professores foi ouvido no grupo focal e teve a sua prática pedagógica descrita. A análise lógico-teórica dos elementos e informações coletados durante a realização da pesquisa, frente ao problema aqui apresentado, possibilitou estabelecer uma relação dialógica entre pressupostos da prática e da teoria presentes na prática dos professores. O trabalho que se seguiu foi o de análise do conteúdo e tratamento da informação que, de forma dialética, procurou inicialmente articular as diferentes informações observadas ao longo do desenvolvimento desta pesquisa.

2.3.5 Sobre a Análise do Conteúdo e Tratamento da Informação: Atlas.Ti

Como instrumento inicial de análise do conteúdo, optei pelo uso do software ATLAS.ti. Trata-se de uma primeira sistematização dos dados da pesquisa, a fim de auxiliar na posterior categorização, análise e discussão dos dados mediante a triangulação das informações obtidas durante a aplicação dos instrumentos de coleta de dados.

De acordo com Bardin (1977, p. 31), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações. A autora afirma que não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto. Sendo assim, de acordo com a autora, o uso do software ATLAS.ti se configura, no corpo desse

trabalho, com um dos instrumentos utilizados para a análise do conteúdo desta pesquisa.

Por ser a análise de conteúdo uma procura pelo conhecimento daquilo que está por detrás das palavras, sendo uma busca de outras realidades mediante mensagens (BARDIN, 1977, p. 44), aprofundei a pré-análise deste mesmo conteúdo, organizando os materiais coletados sob a transcrição escrita, de acordo com os instrumentos de coleta de dados utilizados. O objetivo dessa fase de trabalho foi o de operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações no plano da análise, de acordo os passos determinados por Bardin (1977, p. 95), e teve como atividade central a leitura flutuante do *corpus* documental constituído. Tal leitura, como afirma Bardin (1977, p. 96), refere-se ao estabelecimento de um contato com os documentos, analisando e conhecendo o texto e deixando-se invadir por impressões e orientações. Neste momento do desenvolvimento da pesquisa, a regra da exaustividade tornou-se primordial, não deixando de fora qualquer um dos elementos por razões diversas que não possa ser justificável no plano do rigor. Ou seja, todo o conteúdo coletado durante a realização da pesquisa foi incluído no *corpus* documental então constituído.

Ainda no momento da pré-análise, utilizei o software ATLAS.ti, desenvolvido com o intuito de auxiliar no tratamento da informação e do conteúdo. Para tanto, fez-se necessário definir as categorias de análise iniciais, constituindo-se enquanto indicadores precisos e seguros (BARDIN, 1977, p. 100), de acordo com as possibilidades de leitura e segundo as instruções do programa utilizado (1977, p. 101).

Ainda dialogando com Bardin, a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento, com critérios previamente definidos. Seu objetivo é fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos (1977, pp. 117-119).

Assim, tendo realizado a leitura flutuante do *corpus* documental constituído, e de acordo com o objeto deste estudo (os referenciais epistemológicos para a formação de professores da Educação Básica), defini

três unidades de análise, constituindo-se enquanto categorias de análise inicial. As três categorias foram: Escola, Formação Inicial; Universidade-Escola.

Tendo realizado esta etapa, fundamental para a sequência da análise do conteúdo mediante o software ATLAS.ti, adentrei na segunda fase de análise do conteúdo: a exploração do material.

Bardin (1977, p. 101) afirma que essa fase é longa e fastidiosa, consistindo essencialmente de operações de codificação, descontos ou enumerações, em função das regras previamente formuladas para o desenvolvimento da pesquisa, isto é, de acordo com a abordagem, modalidade, natureza dos objetivos e método adotado. Neste trabalho, tendo estabelecido as categorias iniciais de análise, o processo de codificação impôs-se como fundamental, pois o software ATLAS.ti necessita a inserção de códigos (*codes*) para que o processo de análise, segundo a categorização inicial estabelecida, seja realizado.

Também ensina Bardin (1977) que tratar todo e qualquer material é codificá-lo. Para ela, a codificação corresponde a uma transformação, efetuada segundo regras precisas, dos dados brutos do texto, transformação esta que, “por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou de sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices” (BARDIN, 1977, p. 103).

No corpo desta pesquisa, a codificação foi estabelecida de acordo com o pressuposto da unidade de registro temática, descobrindo os núcleos de sentido componentes da comunicação “e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa” (1977, p. 105).

Assim, tendo realizado uma segunda leitura flutuante, porém sob o direcionamento das três categorias iniciais de análise do conteúdo, e explorando o corpus documental constituído, sob o pressuposto da unidade de registro temática, estabeleci a seguinte unidade de códigos:

- Escola: alunos, apoio, autoformação, burocracia, chegada, comprometimento do professor, condições de trabalho, conhecimento necessário, cultura, equipe pedagógica, formadora de professores, geradora de saberes, movimento prática-teoria-prática, políticas, problemas enfrentados, referenciais, relação

contexto-cultura, resolução de problemas, saberes docentes, senso comum e bom senso, troca de conhecimento.

- Formação Inicial: autores, conhecimentos específicos, conhecimentos pedagógicos, deficiências, lembranças, políticas.
- Universidade-Escola: aproximações, diálogos possíveis, distanciamentos, políticas, problemas observados.

Tendo definido as unidades de códigos de acordo com a categorização inicial, e após ter adquirido o software ATLAS.ti, elas foram inseridas no Programa, tendo a análise do conteúdo se iniciado no dia 26 de abril de 2014. A partir de então, o corpus documental foi analisado de acordo com a codificação estabelecida, adentrando em um segundo momento da fase explorativa do material, atendendo às unidades de registro temáticas, objetivando uma representação final do conteúdo. Esta análise inicial de conteúdo, fazendo uso do ATLAS.ti, seguiu a regra de enumeração da frequência (1977, p. 109), correspondendo ao postulado de que a importância de uma unidade de registro aumenta na medida em que aumenta a sua frequência de aparição no corpus documental. Assim, em meio às três categorias iniciais de análise, relacionadas à sua codificação específica, as unidades de registro temáticas adquiriram maior ou menor importância na medida em que os códigos estabelecidos aumentavam ou diminuíam de frequência ao longo do corpus documental. A síntese desse movimento pode ser observada no Apêndice G. Neste apêndice, *via* formatação do ATLAS.ti, informo a frequência de registro de cada um dos códigos ao longo da exploração do material.

Concluídas as fases de pré-análise e de exploração do material, conforme acima relatado, iniciei a terceira fase da análise do conteúdo: o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (1977, p. 95). Trata-se do momento em que, tendo em mãos os resultados, fui capaz de propor inferências e interpretações acerca do objeto de estudo, de acordo com a objetivação proposta ou a partir de descobertas inesperadas.

Registro que a análise lógica evidenciada na prática pedagógica dos professores sujeitos da pesquisa, vinculada ao objeto de estudo deste trabalho, obedeceu à relação dialógica prática ↔ teoria ↔ prática, de acordo com os

pressupostos do método e da metodologia aqui apresentados e defendidos. O trabalho que se seguiu, obedecendo aos pressupostos desta terceira fase do desenvolvimento da pesquisa enquanto análise do conteúdo, e à lógica acima referendada, resultou em novas categorias e momentos de análise e discussão sintetizado na tabela a seguir:

ANÁLISE DO CONTEÚDO E TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO – ATLAS.Ti				
Fase I	Operação	Objetivo	Atividade central	Regra obedecida
Pré-análise	Organização dos materiais coletados e transcrição escrita	Operacionalizar e sistematizar ideias iniciais	Leitura flutuante do corpus documental	Exaustividade
Sistematização: categorias resultantes - Escola; Formação Inicial; Universidade-Escola				
Fase II	Operação	Objetivo	Atividade Central	Regra Estabelecida
Exploração do material	Codificações, descontos, enumerações	Trabalhar os dados brutos do texto	Estabelecimento das unidades de códigos <i>via</i> Atlas.Ti	Unidade de Registro Temática
Sistematização: subcategorias atendendo às unidades de registro temáticas, objetivando a representação final do conteúdo <i>via</i> regra de enumeração da frequência.				
Fase III	Operação	Objetivo	Atividade Central	Regra Estabelecida
Tratamento dos resultados, inferência e interpretação	Organização do corpus documental em um todo sistematizado	Inferir e interpretar o objeto de estudo	Categorização e novos momentos de análise e discussão	Relação dialógica prática-teoria-prática
Sistematização: capítulos 3, 4 e 5 desta tese.				

(Fonte: o autor)

Assim, proponho iniciar a discussão do segundo objetivo específico desta pesquisa: a partir da escola de educação básica, identificar saberes experienciais docentes, articulando-os à formação inicial, a fim de categorizar esses saberes, compreendendo-os como um primeiro momento na busca pelos referenciais epistemológicos formativos de professores da educação básica. Pontuo ainda a problemática que me desafiou a trilhar o percurso desta pesquisa: partindo da prática pedagógica dos professores da Educação Básica, quais são os referenciais epistemológicos formativos de professores, teorizados a partir da prática pedagógica desenvolvida na escola e da formação recebida no curso de licenciatura?

3 OS SABERES EXPERIENCIAIS DOCENTES

Em seu objetivo geral, esta pesquisa procura tematizar os referenciais epistemológicos formativos de professores da educação básica, na articulação entre a escola e as disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura, a fim de contribuir com reflexões acerca dos processos formativos de professores. De acordo com esse objetivo, a discussão acerca dos referenciais epistemológicos formativos de professores foi sendo tecida ao longo deste trabalho inicialmente por meio do aprofundamento dos referenciais teóricos, discorrendo sobre o conhecimento, políticas e formação de professores. Tendo estabelecido este momento reflexivo, pontuei o percurso metodológico da pesquisa, aprofundando a concepção de método e discorrendo sobre a metodologia, estabelecendo como eixo epistemológico a teoria enquanto expressão da prática. Resultando da lógica discursiva anteriormente empreendida, bem como do referencial de método adotado, inicio a discussão sobre os referenciais epistemológicos formativos de professores da educação básica sob o ponto de vista da prática pedagógica desenvolvida na escola, com o objetivo de identificar os saberes experienciais docentes, articulando-os à formação inicial, a fim de categorizar esses saberes, compreendendo-os como um primeiro momento na busca pelos referenciais epistemológicos formativos de professores da educação básica.

Para tanto, o capítulo encontra-se estruturado do seguinte modo: em um primeiro momento, a partir da escola de educação básica, procuro identificar os saberes experienciais docentes no movimento prática-teoria-prática, a fim de contribuir para com a análise e reflexão sobre os processos formativos de professores. Na sequência, examino a relação existente entre os saberes experienciais docentes, apresentados a partir da prática pedagógica do professor, e o processo de formação pedagógica desenvolvido durante a formação inicial na licenciatura, a fim de articular possíveis saberes experienciais docentes formadores de professores. Por fim, sintetizo os

elementos resultantes da pesquisa em uma dialogia prática-teoria-prática, categorizando os saberes experienciais docentes, compreendendo-os como um primeiro momento na busca pelos referenciais epistemológicos para a formação de professores.

Ao longo da discussão, procurarei estabelecer um diálogo sistemático com o percurso até então desenvolvido, trazendo autores, ideias, pressupostos, análises e contradições para o espaço desta discussão. Reforço que alguns dos pesquisadores com os quais dialogarei neste momento do trabalho não se encontram no referencial teórico apresentado. Trago-os ao espaço dessa pesquisa por dialogarem, em um primeiro momento, com a perspectiva dos saberes experienciais docentes. Tais referenciais auxiliarão no desenvolvimento inicial da reflexão. Contudo, articulações, contrapontos e sínteses serão sistematizados, sob a forma compreensiva, de acordo com o eixo epistemológico do presente trabalho.

Assim, dialogo inicialmente com Severino (2013, pp. 33-34), ao pontuar que a substância do existir é a prática, ao passo que um posterior conhecimento tende à teoria, de modo que o ser decorre do agir. Para o autor, é a ação que delinea, circunscreve e determina a essência dos seres, sendo na prática e pela prática que as coisas humanas acontecem e a história se faz. A prática, uma vez intencionalizada, é produtora de sentidos, tornando-se uma prática simbolizadora, a qual acontece no universo do trabalho, da sociedade e da cultura. Como “três ângulos de um triângulo, estes três universos se complementam, e se implicam mutuamente, um dependendo do outro, baseado em sua própria especificidade” (SEVERINO, 2013, p. 35). E, de acordo com a intencionalização e capacidade de abstração humana, as técnicas deixam de ser mecânicas e atingem um grau de razão em função da projetividade. É assim que o trabalho ganha sentido, que as políticas se configuram e que a cultura transfigura a subjetividade imediata para além do nível dos entes e da existência concreta.

À educação cabe a mediação enquanto percepção das relações estabelecidas e situadas, desvendando mascaramentos ideológicos e contribuindo para erradicar focos de alienação. De igual modo, os processos formativos de professores dialogam com essa premissa, situando-se nos

âmbitos da percepção e da prática. Neste espaço, situa-se a discussão sobre os saberes experienciais.

De acordo com Tardif (2002, p. 49-50), chamo de “saberes experienciais docentes” todos aqueles saberes da prática, adquiridos e necessários no âmbito da profissão docente, os quais não provêm das instituições formais de ensino enquanto formação inicial, e nem mesmo dos currículos estatuídos enquanto referenciais para a prática docente. Esses saberes

não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIFF, 2002, p. 48-49).

Evidencio que esses saberes da experiência são constituídos em meio à prática, vinculados epistemologicamente a esse mundo, às relações estabelecidas e às condições objetivas de trabalho, resultando em uma determinada epistemologia da prática profissional. Apresento os saberes enquanto expressão das relações sociais na comunidade histórica, das práticas de existência e das relações de produção (CASTORIADIS, 1985; THOMPSON, 1981; BERNARDO, 2009). Como essa prática é situada no tempo e no espaço, os saberes gerados são configurados sócio, histórica e politicamente situados de modo contextualizado, conflituoso, ideológico, complexo e organizado para além do desempenho técnico (MARTINS, 2005). As discussões que se seguem dialogam com semelhantes pressupostos, no intuito de, pelo movimento da pesquisa, identificar, articular e categorizar os saberes experienciais docentes, compreendidos como um primeiro passo na busca pelos referenciais formativos de professores da educação básica.

3.1 CHEGADA DO PROFESSOR À ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

A discussão sobre os saberes experienciais docentes no corpo desta pesquisa, tendo em vista a questão norteadora, faz-me mergulhar sob a realidade da escola, discutindo e aprofundando os referenciais epistemológicos

formativos de professores sob o ponto de vista da prática pedagógica docente, de acordo com as características, situações, elementos e condicionantes presentes em meio ao trabalho do professor na escola. Assim, tematizo inicialmente a chegada desse professor à escola, suas experiências, os elementos da cultura encontrada e já estatuída e os problemas enfrentados.

Ressalto, ainda, como premissa maior, que é em meio à realidade da escola e no confronto e contato com as situações da experiência que o professor vai se constituindo enquanto professor, dando forma aos saberes experienciais os quais o identificam, expressando a sua identidade. De acordo com Kosik (1969), o ponto de partida de qualquer exame ou investigação deve ser formalmente idêntico ao seu resultado. Necessita manter a sua identidade durante todo o curso do raciocínio, visto que ele fornece a garantia de que o pensamento, bem como o objeto de estudo, não se perderá em seu caminho. Portanto, sendo o ponto de partida desta reflexão a chegada do professor à escola, objetivo por chegar aos conceitos radicalmente articulados e compreendidos, retornando ao mesmo ponto de partida, porém ressignificado.²⁰

Na realização da pesquisa e em meio à aplicação dos instrumentos de coleta de dados, deparei-me com situações adversas ao discutir sobre a chegada do professor à escola. Em um dos momentos da observação participante na sala dos professores do colégio, conversei brevemente com uma professora que estava com o jaleco da Universidade X. Perguntei a ela se era aluna dessa universidade. Ela me disse que sim, mas que estava há uma semana no colégio trabalhando com a disciplina de química. Tratava-se de uma professora ainda em formação universitária a qual estava dando aulas em regime de Processo Seletivo Simplificado (PSS). Disse-lhe que gostaria de conversar quando ela pudesse e tivesse cinco minutos disponíveis para que eu a ouvisse em sua prática. A professora não disse que sim, nem que não,

²⁰ Esse será o movimento empreendido ao longo de todo o trabalho: entre idas e vindas ao discutir o objeto em questão, parto da realidade e a ela retorno, de acordo com o pressuposto de que o todo não é imediatamente cognoscível ao homem, mas sim acessível de forma caótica e obscura. Para que se possa conhecer e compreender esse todo, torná-lo claro e explicar, faz-se necessário um *détour*. O concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte. Exatamente porque o caminho da verdade é um *détour – der Weg der wahrheit ist Umweg* – o homem pode perder-se ou ficar no meio do caminho” (KOSIK, 1969, p. 30).

saindo da sala em seguida, não dando abertura para qualquer tipo de conversa ou discussão posterior.

Considero digno de registro esse relato coletado durante a observação participante. Tratava-se de uma professora iniciante, com uma semana de experiência docente, ainda em formação. A insegurança presente em suas ações e reações fez-me pensar sobre as características iniciais presentes enquanto saberes a partir do momento da sua chegada à escola. A primeira delas é a insegurança. Essa análise se confirma a partir de outro registro, também em um dos momentos da observação participante, quando uma professora afirma: “sou iniciante na escola. Não tenho muito a contribuir com a sua pesquisa”.

Já no momento das entrevistas, as discussões se aprofundam, surgindo novos elementos, diferenciais e condicionantes quanto à chegada do professor à escola, tematizando mais referenciais. Uma das professoras entrevistadas assim comenta:

Então, eu era uma professora que repetia as práticas dos meus professores, aqueles que eu achava que eram bons professores. Então, a gente trabalhava com aula expositiva, a gente trabalhava com dinâmicas de equipes, mas o que a gente fazia, eu, por exemplo, usava aquilo que eu aprendi na escola normal, que na época a gente aprendia muitas estratégias e recursos, mas não na universidade.

A professora, ao chegar à escola, se depara com uma determinada realidade e, para dar forma à sua prática pedagógica, torna-se repetidora das boas práticas apreendidas durante a formação inicial enquanto estratégias e recursos. Registro que a professora entrevistada, com mais de vinte e sete anos de prática de sala de aula, cursou inicialmente a escola normal. As boas práticas por ela relatadas são aquelas apreendidas durante este momento da sua formação, e não aquelas apreendidas durante a universidade. Localizo essas práticas iniciais como um espaço tencionado pelas emergências do processo e das características da escola, as quais inicialmente podem ter uma resolutividade intuitiva (CUNHA, 2002, p. 176), relacionadas ou não à formação inicial. Uma segunda professora entrevistada, porém, analisa a sua chegada à escola a partir da sua formação anterior, em meio às características do momento sócio-histórico por ela vivenciado.

E eu achei bacana que eu consegui fazer essa diferenciação da escola de ensino médio que foi profissionalizante, que eu fiz arquitetura, é, porque na época era assim, a gente tinha que escolher. Eu nunca atuei, mas a gente tinha direcionado para uma profissão, dentro do contexto do regime militar. Mas eu acho que eu me formei mais crítica, e quando entrei na universidade, eu peguei essa mudança em 1985 a transição para a democratização. Então a própria universidade tinha essa mudança. E quando comecei a dar aula, a prática, eu me formei em 1988, mas comecei a atuar somente em 1993. Eu fiquei esse tempo fora. Então, quando voltei, eu peguei todos esses autores, então tive que lembrar disso tudo, e peguei a mudança, então vi Paulo Freire, a crítica dos conteúdos com Saviani, então foi legal. E como estava mudando o currículo nacional, a LDB, na verdade, então eu também peguei a mudança de uma escola diferenciada.

A análise estabelecida pela professora, ao falar sobre as suas experiências ao chegar à escola, rememora características do seu ensino médio, da formação universitária, dos autores estudados e das próprias características da escola à época em que iniciou a sua prática pedagógica. Pode-se afirmar que a experiência inicial desta professora, a prática desenvolvida, bem como os saberes experienciais inicialmente tematizados, estabelecem relações com a trajetória de vida da professora. A experiência aqui quer significar as relações com a realidade vivida por esse professor em uma comunidade humana particular, encontrando-se em relação à sua existência, às situações singulares e concretas (BONDIA, 2002). Tal dado é reforçado em outro momento de entrevista com a coordenação pedagógica da escola, quando é afirmado esse diferencial do professor, ao assegurar que professores como esse são, sob o ponto de vista da equipe pedagógica, professores que tiveram uma boa formação, os quais realizam um trabalho interessante, procurando a equipe pedagógica “em suas dúvidas e aceitando sugestões”.

Já no momento do grupo focal, a análise sobre as experiências de chegada do professor à escola é crítica, contradizendo a afirmação da coordenação pedagógica quanto aos bons professores e sua relação com a formação anteriormente realizada. O momento de discussão evidenciou situações e características da chegada do professor à escola, inter-relacionando tais experiências e situações ao conhecimento necessário e às deficiências encontradas.

Outra coisa que eu senti falta quando eu comecei a trabalhar foi como preencher o livro de chamadas, porque hoje o que pega a gente é assim às vezes tem que fazer duas vezes o livro de chamada, nunca nenhuma formação, nem o professor de didática, nem o professor de matemática, nada, faz quatro anos de faculdade e nunca apresentou o que é o livro de chamada para o professor, também não foi apresentado o que é o conselho de classe. Então, assim, lembro que quando eu comecei a trabalhar, que eu comecei numa escola o primeiro conselho de classe que eu participei eu entrei na sala assustada, o que é isso, sabia que era um conselho de classe, mas em nenhum momento da minha formação nem enquanto aluna ou estagiária foi dito o que é um conselho de classe então eu fiquei assustada, é que assim são coisas que eu acho que não são passadas para o professor, a realidade da universidade é uma e a nossa realidade na escola é outra.

Os referenciais desta professora são práticos. Suas demandas são por saberes necessários e relacionados à realidade da escola. A fala da professora ao afirmar que “ficou assustada” reforça as experiências iniciais desse professor na escola, os elementos da cultura e os problemas enfrentados. De acordo com Tardif (1991, p. 174), são saberes que acabam inicialmente se constituindo enquanto fundamentos para a prática do professor, e é a partir deles que o professor julga a sua formação anterior ou ao longo da carreira. Tais dados são reforçados pela fala de outra professora, também em grupo focal:

Cada turma é diferente; não é aquela coisa. Os alunos mudam e na faculdade você tem aquela visão de que vai ter só uma turma, você vai pegar uma turma de vinte alunos, chega aqui a turma tem cinquenta alunos, aqui na escola nem tanto, mas eu já peguei turma com quarenta e sete alunos pra uma quadra sem cobertura, sem material. Meu, ninguém falou isso na faculdade, e você tem que se virar e começa a adaptação dos seus conhecimentos e você fica procurando pesquisando, professor tem que ficar em formação contínua, e isso não, não, e você acha que sai da faculdade preparado.

Neste momento da discussão, retomo a análise da entrevista com a segunda coordenadora pedagógica, que reforça alguns dos elementos evidenciados na fala da professora durante o grupo focal:

É. Isso você ouve até deles. Que alguns professores, quando eles iniciam, quando estão iniciando o trabalho eles, nossa, a realidade da escola, a dinâmica da escola, o trabalho de sala de aula é, por mais que faça um estágio, eles precisam entrar no dia a dia. Eles se deparam com outras situações que são do cotidiano, ou que surgem ali de imediato e que eles têm que estar ali lidando.

Percebo que a chegada do professor à escola é assinalada por

contradições e situações específicas da realidade da escola e da prática pedagógica aí realizada. Ressalto as necessárias conexões entre a escola, sua organização e o professor, de acordo com uma das falas em grupo focal:

No meu caso, é a mesma situação. O que eu percebo é que quando o professor chega novo na escola, eles te dão livro de chamada, te falam mal e porcamente onde é a sala, pedem para você fazer o planejamento e te dão os parâmetros, que hoje existem e antigamente não existiam. Te vira. É assim que acontece. Aqui no colégio temos algumas salas com alunos com laudo. O mínimo que a equipe pedagógica poderia fazer é assim, assim e assado. Esse aluno tem laudo, dá uma cópia, que os professores leiam e devolvam. Tentar explicar. Ninguém fala nada. Você vai ter que descobrir sozinho.

A chegada do professor à escola é marcada por uma determinada prática social contextualizada e já existente, a qual o professor se integra, relacionando-se às características próprias dessa dinâmica social (MARTINS, 2005). As informações evidenciadas durante a aplicação dos instrumentos de coleta de dados conduzem a um determinado olhar sobre o professor e sua chegada à escola, na análise sobre as suas experiências docentes iniciais, alguns dos elementos da dinâmica social aí encontrada, os problemas enfrentados e as características da sua prática pedagógica então desenvolvida, permeadas ainda por características e determinantes do senso comum, conforme discutido por Benincá (2008) e detalhado no referencial teórico. Dessa inter-relação, penso que seja possível tematizar os saberes experienciais docentes, sob o olhar da chegada do professor à escola.

- O professor, ao chegar à escola, carrega consigo elementos da sua experiência de vida e da sua formação inicial. Pela pesquisa realizada, trata-se de um professor inicialmente repetidor de práticas e conteúdos, sem uma análise ou conhecimento mais profundos sobre a escola em seus condicionantes;

- Ao mesmo tempo, não há uma clareza quanto à identidade desse professor enquanto sujeito, portador de um determinado saber. Inicialmente, o professor necessita sobreviver à realidade encontrada, buscando por instâncias em nível objetivo ou subjetivo, capazes de dar forma à sua prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.

- Uma vez na escola, o professor desenvolve sistemas de expressão e compreensão subjetivos, os quais identificam a sua prática, resolvendo os

problemas e situações adversas encontradas nesse espaço. Trata-se da organização das aulas, do modo de conduzir os alunos em sala, das relações com a burocracia escolar em suas necessidades diárias e do cuidado com a aprendizagem do aluno.

3.2 APOIO E REFERENCIAIS AO PROFESSOR NO ESPAÇO DA ESCOLA

Como discutido, a chegada do professor à escola é marcada por uma série de situações que fazem convergir, em uma única realidade, a pessoa do professor, a formação recebida e a realidade da escola de educação básica. Porém, faz-se necessário aprofundar a discussão sob a perspectiva dos referenciais observados no espaço da escola, os quais se constituem enquanto condicionantes para que esse mesmo professor desenvolva a sua prática pedagógica. Tematizar tais referenciais no corpo deste trabalho significa adentrar na análise sobre a realidade da escola e do professor, relacionando-os aos referenciais epistemológicos formadores de professores, aqui ainda em nível dos saberes experienciais docentes.

A partir da aplicação dos instrumentos de coleta de dados, deparei-me com a seguinte sub-questão: em quem ou em que o professor se apoia para realizar a sua prática pedagógica no espaço da escola? No momento da análise do conteúdo, de acordo com a regra de enumeração e frequência (BARDIN, 1977, p. 109), a unidade de registro “apoio” apareceu com frequência no corpus documental, aumentando, assim, a sua importância no desenvolvimento deste trabalho.

Um dos elementos inicialmente observados em meio à aplicação dos instrumentos de coleta de dados refere-se ao professor e o seu “eu solitário”. Uma vez na escola, observei que este professor se encontra sozinho, buscando em si próprio o apoio para a realização da sua prática. Em um dos momentos de entrevistas, uma das professoras responde: “apoio-me em minha prática mesmo. Por isso que eu digo ‘solitária’. Nem sempre a gente pode contar com a coordenação no sentido como lhe falei, no sentido pedagógico

mesmo”. A mesma professora, ainda na entrevista, diz:

Então, por exemplo, eu não tenho orientação lá dentro, de um planejamento de história, para pensar o objetivo, objetivo estruturante, mas em relação à história, como que eu formulo aquilo, não tem alguém que faça essa ponte, esse diálogo. Então, muita coisa pra mim que eu aprendi e que eu faço no colégio é pela minha prática em outra escola, de tanta coisa que eu aprendi fora. Você tem que preencher uma folhinha com o planejamento do ano, do trimestre, do bimestre, que seja, dependendo se é magistério, se é ensino médio ou fundamental. Mas eu já tenho meu planejamento muito melhor estruturado, eu vou muito além daquilo que está pedindo lá justamente porque eu tenho esse caminho que eu já fiz no outro colégio durante o tempo de trabalho na instituição. Então, isso me ajuda muito, mas se eu dependesse somente da escola, dos pedagogos, para ter a orientação na minha disciplina, de como eu devo atuar, de como tem que ser a avaliação ou com o que eu devo melhorar, o que eu deveria,... a gente não tem, é meio por conta. Eu sinto falta disso.

Como observado, os referenciais de apoio à professora encontram-se em relação à sua própria pessoa e à prática desenvolvida em sala de aula. Registro que se trata de uma professora preocupada com a sua prática pedagógica e com o aprendizado dos alunos, desenvolvendo seu planejamento de forma individual, mas indo além do que é exigência institucional. É interessante observar como a professora sente falta desse apoio, pedindo por orientações e discussões acerca do desenvolvimento da sua prática em sala de aula nas diferentes dimensões da aprendizagem. Nóvoa (2009, pp. 15-16), ao pensar sobre a formação de professores no espaço da escola, discute o cuidado e atenção em relação às dimensões pessoais da profissão docente. Como discutido no referencial teórico, trata-se da necessidade de compreender o professor enquanto sujeito concreto, em quem é sintetizada a relação entre o ensinar e o aprender, *via* experiência, compreendida neste trabalho como o conjunto de significações que emergem na e através das relações históricas em uma determinada comunidade de indivíduos (CASTORIADIS, 1985, p. 54).

Em uma das observações participantes na sala dos professores, registrei uma conversa que tive com um professor. Ele, espontaneamente, relatou a sua experiência de vida, a sua prática profissional e o seu sistema avaliativo. Este professor demonstrou comprometimento para com o seu trabalho de professor. Porém, seus referenciais são pessoais e não partem de uma cultura profissional coletiva ou institucional, ou de uma formação universitária em sua licenciatura.

Este momento de conversa com o professor reforçou a dimensão solitária da prática realizada na escola de educação básica, o que me leva a estabelecer relações com a fala de uma das coordenadoras pedagógicas, ao ser questionada sobre o apoio e o acompanhamento ao professor. Segundo ela,

A equipe pedagógica não tem um acompanhamento quanto ao desenvolvimento do planejamento do professor. No início de cada semestre, os professores têm um momento para que o seu planejamento seja pensado. Neste momento, geralmente, divide-se o tempo com a formação docente pensada pela Secretaria de Educação do Estado. Teoricamente, este é um momento para que o professor elabore e troque o seu planejamento entre os pares, mas isso não acontece. A equipe pedagógica, por sua vez, não dá esse suporte ao professor, pois as questões do dia-a-dia na escola tomam muito o seu tempo, principalmente os casos de disciplina que são encaminhados pelos professores. O acompanhamento do professor em seu processo de ensino-aprendizagem não acontece como deveria. O professor sente falta disso.

Em entrevista, outra professora reflete sobre a sua prática pedagógica solitária, mas afirma que a Equipe Pedagógica demonstra disposição e interesse em acompanhar o professor. Porém, falta-lhe “o conhecimento específico da disciplina ou de uma coisa mais ampla, para me ajudar a tratar com a questão da avaliação, por exemplo”.

Já no grupo focal, as discussões sobre o apoio e os referenciais na escola foram pontuadas sob o ponto de vista de um trabalho coletivo, envolvendo escola e professor; porém, de acordo com as discussões, isso ainda não acontece. Uma das professoras assim se posiciona: “acho que a escola tem que trabalhar junto com o professor, não contra ele, e a escola não ajuda, não colabora, daí depende muito da gente, então é ruim”. Tal fala é reforçada por outra professora no momento da entrevista, como que em desabafo:

Eu já fui barrada de levar crianças para passeio porque me disseram: você vai sozinha, ninguém vai contigo, você vai se responsabilizar pelos 40? Quer dizer, eles não te dão o apoio. Eu que tenho que procurar um ônibus, eu vou atrás, sozinha, vou me responsabilizar por 40, entendeu? Então, a escola passou a ser um espaço legalista.

De acordo com o exposto, o professor na escola, de modo solitário, vai gestando saberes e referenciais epistemológicos sob a perspectiva da prática pedagógica. O apoio necessário ao professor, portanto, é questionado, sob a

inexistência de um projeto institucional, como por mim registrado em uma das observações participantes, ao discorrer sobre a equipe pedagógica: “a equipe pedagógica não se faz presente na sala dos professores, assim como no recreio da última semana”. Já no grupo focal, os comentários feitos a respeito evidenciam a não orientação do professor por parte da equipe pedagógica, sendo que ele deve aprender a “se virar sozinho”. Reforçam que até podem “recorrer pra alguém do conselho pedagógico, mas em último caso”. Ainda neste contexto de discussões, outra professora, durante a realização da entrevista, analisa a dimensão do apoio no espaço da escola sob o aspecto das condições de trabalho. De acordo com a professora, faz-se necessário compreender o espaço no qual se encontra a equipe pedagógica de um modo mais amplo e situado, pois o atual contexto em que se encontra a escola exige da equipe pedagógica a atenção constante frente à resolução de problemas, deixando de lado a ajuda e o apoio ao professor:

Então a coordenação ela está com tanta coisa, tanto problema com famílias, com alunos, famílias desestruturadas, que a escola também tem que dar conta, e que ela acaba deixando de lado o trabalho de ajuda ao professor. Não porque eles não quisessem, talvez, mas porque, pelo menos na escola que eu trabalho, não dá conta de fazer tudo isso, não tem gente suficiente para fazer tudo isso, não tem um espaço adequado.

Pela pesquisa realizada, evidencio o professor solitário, desenvolvendo a sua prática em meio às características do espaço no qual se encontra. Nesta realidade, questiono a tese e a premissa de que o devido apoio ao professor é fornecido pela equipe pedagógica, a fim de que este mesmo professor seja capaz de dar forma ao seu trabalho no espaço da escola. Como afirmado por uma das professoras em grupo focal: “em último caso peço a ajuda da coordenação”. O professor encontra-se sozinho no espaço da escola, situação esta que precisa ser compreendida a partir da realidade local e em relação às características do contexto, principalmente em uma dimensão de formulação de políticas as quais respeitem as desigualdades, características e exigências locais (BONETI, 2007).

Esta análise precisa ser aprofundada, pois, na busca pelos referenciais epistemológicos formadores de professores no espaço da escola, ainda na dimensão dos saberes, evidenciei que este professor, embora sozinho,

encontra-se entre seus pares.

A relação entre e com os pares no espaço da escola pode ser categorizada como um dos referenciais de apoio ao professor na escola. É junto e em meio aos seus pares que o professor busca pelo apoio, principalmente diante daqueles com os quais compartilha os mesmos pensamentos e princípios a respeito da educação. Como expressou uma das professoras durante o grupo focal: “a gente fala entre a gente, se não conseguir a gente procura por alguém”.

As afirmações acima se comprovam a partir da observação participante. Em diversos momentos, durante a aplicação deste instrumento de coleta de dados, observei situações nas quais professores de diferentes disciplinas conversavam entre si. Os assuntos eram diversos, mas o código do apoio tornava-se visível a partir do momento em que o assunto versava sobre planejamentos e situações de sala de aula. Em uma das observações participantes, relatei que, por mais de 40 minutos, a professora de Arte está conversando com uma colega mais experiente. Ela está repassando conhecimentos quanto à didática de trabalho com o aluno. Uma fala da professora me chama atenção: "ninguém aprende sem um modelo. O aluno precisa de um modelo. Muitas vezes eu mesma faço o modelo para o aluno". Trata-se de desenhos nos quais os alunos trabalharão noções de profundidade.

Em outro momento, a situação se repete quando, ao chegar outra professora de Arte, ela pergunta à professora que ali estava se ela tem copiado os textos no quadro para os alunos. Ela diz que disponibiliza os textos em uma pasta no Xerox, deixando que os alunos fotocopiem. Assim, segundo ela, não perdem tempo copiando em sala de aula. Esta professora, hoje, fez a mesma coisa – uma pasta no Xerox com os textos da disciplina.

Observo a existência dessa troca e discussão entre os pares no espaço da escola, sendo este um dos referenciais de apoio ao professor, na troca de experiências, saberes e informações sobre o dia a dia, o conteúdo, a didática a ser utilizada em sala, a realidade da escola. Essas trocas, sempre em momentos de permanência, não são trocas institucionalizadas, isto é, não existe uma política ou uma orientação enquanto planejamento para que elas

aconteçam. Espontaneamente, os professores dialogam entre si. Em uma das entrevistas, a professora entrevistada faz um desabafo ao comentar que essas trocas ainda são poucas, mesmo inexistentes, pois não existe um projeto do colégio que possibilite essas experiências. Ainda, comentam que depende da boa vontade dos pares e da capacidade de abertura e interação diante do grupo. Ao falar sobre o seu planejamento de trabalho, a professora assim se expressa:

Não existe. É muito complicado, Fernando. Eu acho lá no colégio muito complicado. Nós recebemos, é um desabafo aqui, isso (risos), por exemplo, nós recebemos, nós mandamos o planejamento, cada professor faz seu planejamento e é feito um documento e é mandado para a secretaria e daí vem o retorno do que deveria ter sido reformulado. Quem acabou fazendo isso fomos eu e outra professora. Eu só trabalho no primeiro ano do ensino médio. Nós tivemos que fazer tudo aquilo que foi pedido; fomos duas professoras que fizeram. Foram duas professoras, eu e outra, porque não existe interação de manhã, tarde e noite, professores do fundamental e médio ou do médio ou do fundamental que faça interação, porque tem muita rotatividade de professores, tem gente que está com seu planejamento pronto, fechado ali, e não quer saber. Não, eu fiz e dou graças a Deus que tem isso feito e acabou. Então, eu tenho o apoio dos pares, não. Na minha disciplina, muito pouco. Eu não tenho essa interação, é muito difícil.

As contradições existem e são evidentes no espaço da escola, mesmo na dimensão do apoio. Quando os momentos formais para trocas e planejamentos entre os pares não existem, a escola depende da boa vontade dos seus professores para acontecer. Como discutido no referencial teórico, retomo a reflexão sobre as políticas e a necessária valorização sobre a cultura, as diferenças étnicas e sociais, enquanto necessidade de diálogo constante entre si e com a realidade política e social (CUNHA, 1998). Pela pesquisa, evidencio que a inexistência de uma política ou de um projeto inviabiliza a constituição desses saberes experienciais no espaço da escola. Resta-me, então, a grande pergunta: em que ou em quem realmente o professor se apoia para realizar a sua prática pedagógica no espaço da escola?

Como discutido, o professor depende inicialmente do seu eu solitário e ao mesmo tempo comprometido; a equipe pedagógica ainda não é referência para o professor; a troca e a interação entre os pares acontece, mas não é regra geral, pois inexistente um projeto que favoreça. Início a discussão deste que, a meu ver, é o principal referencial de apoio na prática pedagógica do professor

na escola: o material didático. Para tanto, resgato um dos registros de uma das observações participantes, quando eu trouxe às professoras de Arte do colégio quatro conjuntos de materiais de apoio para o seu trabalho em sala de aula. Tratava-se de um material de apoio para a segunda fase do Ensino Fundamental. As professoras gostaram muito do material, pois possibilita uma abordagem ampla sobre o conteúdo, dando subsídios para pensar estratégias didáticas.

Durante os inúmeros momentos de observação participante, evidenciei que a maioria dos professores, ao preparem suas aulas, elaboravam seus planejamentos a partir de livros didáticos. Alguns utilizavam outras fontes, tais como jornais ou livros diversos, mas eram poucos, não havendo maior integração entre as diferentes fontes de estudo e pesquisa. Em outro momento, ao conversar com uma professora, comentamos sobre a didática utilizada e em que ela se apoia para o trabalho com a aprendizagem. A professora utiliza o livro didático, mas não se prende a ele. Utiliza situações do contexto e do cotidiano, formulando questões e problemas. No entanto, mesmo assim, o aluno possui dificuldades para resolver as questões propostas, por deficiências de interpretação de texto.

Tratava-se de uma das professoras da disciplina de Matemática, que se apoia no livro didático, dialogando com outras fontes, o que é feito com cuidado, devido às dificuldades de interpretação dos seus alunos. Neste contexto, expresso a minha análise crítica: será que o professor, ao apoiar-se quase única e exclusivamente em livros didáticos, não continua sendo um reproduzidor de conhecimentos já elaborados? De acordo com Severino (2013, p. 36), como acima relatado, a educação é compreendida enquanto “prática simultaneamente técnica e política, atravessada por uma intencionalidade teórica, fecundada pela significação simbólica, mediando a integração dos sujeitos”. Em uma das observações participantes, notei que a maioria dos professores preparam suas aulas tendo como fonte de pesquisa os livros didáticos. É a partir deste material que o professor elabora as aulas e prepara o conteúdo a ser ministrado em sala de aula. Tal questão merece ser observada, devido ao fato de o professor estar constantemente reproduzindo o conteúdo já trabalhado por um determinado autor neste livro didático.

Como atestado, ao se apoiar sobre o livro didático, o professor tende a reproduzir conhecimentos. Ao dialogar com outras fontes e ao pensar sobre o seu próprio planejamento, o professor tenta ir além, como anteriormente relatado pela professora de Matemática. Porém, o movimento ainda é individual, dependendo do professor. Foi observado, em uma das participações, por um dos professores, que em um dos escaninhos havia um recorte de notícia de um dos principais jornais local. Tratava-se da primeira vez em que observava tal elemento. Geralmente, em sala, tínhamos o jornal ônibus e metrô. Quanto aos demais, ainda não os tinha observado. Certamente se tratava de um professor com assinatura própria e que, achando importante alguma notícia, trouxe-a para a escola, partilhando com seus colegas professores.

Os referenciais de apoio necessitam dialogar com o movimento da cultura e do contexto. O livro didático, evidenciado na escola ainda hoje como um dos principais referenciais de apoio ao professor tende a ser circunscrito ao tempo e ao espaço, não permitindo maiores inter-relações. À escola compete elaborar um planejamento que faça dialogar tais realidades. Para tanto, faz-se necessário a existência de condições objetivas de trabalho que possibilitem ao professor ampliar tais referenciais, sob o ponto de vista de uma prática pedagógica fundamentada em materiais didáticos abertos e em relação ao movimento da cultura. Como exemplo, retomo uma anotação realizada em momentos de observação participante, ao descrever sobre o uso da tecnologia e o diálogo com os referenciais de apoio ao professor: o professor à minha frente, com quem ainda não tive a oportunidade de conversar, está preparando aulas. Para tanto, utiliza-se do livro didático e, em seguida, repassa o conteúdo para o seu computador. Este é o primeiro professor que tenho visto preparar as suas aulas utilizando-se de recursos tecnológicos. Reforço a observação de que poucos professores trazem consigo seus computadores como fonte de pesquisa. O colégio possui acesso à internet em um local restrito. Na sala dos professores, espaço de permanência, o acesso não é disponível. Assim, mesmo que tenha o seu computador pessoal, o professor não tem acesso à internet enquanto fonte de pesquisa.

Tenho a consciência de que tais características e situações, observadas

no espaço da escola, são processos circunstanciados ao tempo e ao espaço, pois a realidade é multifacetada e dinâmica, como defende Cunha (1998, pp. 24-25). Esta evidência faz com que as práticas ora avancem, ora retrocedam, reproduzindo processos circunscritos aos contextos. “O novo não se constrói sem o velho e é a situação de tensão e conflito que possibilita a mudança” (CUNHA, 1998, pp. 25).

Os referenciais observados no espaço da escola, condicionantes para que o professor desenvolva a sua prática pedagógica, foram aqui analisados sob a unidade de registro apoio. Tal unidade permitiu dar mais um passo no exame sobre a realidade da escola e do professor, na busca pelos referenciais epistemológicos formadores de professores em nível dos saberes experienciais docentes. Enquanto síntese da discussão aqui empreendida, pontuo um novo conjunto desses saberes, agora sob a perspectiva dos referenciais de apoio ao professor na escola de educação básica, que desenvolvo a seguir.

A subjetividade do professor é elemento constituidor da prática pedagógica desenvolvida na escola de educação básica. Trata-se do movimento do “eu” em sua dimensão solitária. Tematizar a subjetividade do professor enquanto saber experiencial docente significa, no corpo deste trabalho, compreender o professor enquanto portador de projetos, de práticas e experiências, autocompreendendo-se enquanto tal. Dito de outro modo, a autopercepção do sujeito transforma-se em princípio fundante de saberes experienciais docentes tematizados no espaço escolar.

A intersubjetividade enquanto relação com os outros no espaço da escola – equipe pedagógica e pares – dá forma aos projetos e práticas pedagógicas desenvolvidas. Compreende as expressões intersubjetivas, existentes ou não, responsáveis pelo apoio ao trabalho do professor. Trata-se, portanto, de um saber experiencial docente condicionante, integrando o eu subjetivo ao corpo e realidade da escola de educação básica.

A objetividade relacional estabelecida frente ao material didático utilizado para o desenvolvimento da prática pedagógica confere identidade à prática pedagógica do professor. Os saberes experienciais docentes resultantes dessa relação identificam fazeres, saberes e conhecimentos pedagógicos que podem ser lidos tanto como produção do conhecimento quanto reprodução do já feito

ou realizado, na subserviência e perpetuação do sistema (SANTOS, 2005).

Considero, por fim, que tais saberes experienciais docentes, lidos sob a unidade de registro apoio, necessitam ser compreendidos enquanto um contínuo relacional, ascendendo do abstrato ao concreto, alimentando e retroalimentando os processos formativos de professores e as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola de educação básica, compreendendo semelhante dinâmica como algo que está “entre” a organização dos sistemas escolares e a escola.

3.3 CONDIÇÕES OBJETIVAS DE TRABALHO

Como acentuado por Martins (2005, p. 12), a compreensão dos saberes experienciais docentes está para além da descrição da prática. Tais saberes, por sua natureza “histórica, dinâmica, contraditória, inseridos na totalidade que os origina”, decorrem das lutas dos trabalhadores em geral e do conjunto de todos os professores em particular. Assim, tendo discutido sobre a chegada do professor à escola de educação básica e compreendido os seus elementos condicionantes enquanto identificadores de saberes experienciais docentes, aprofundi a análise sob a unidade de código apoio ao professor, a partir da qual um novo referencial analítico possibilitou uma discussão e posterior sistematização de orientações capazes de auxiliar em uma leitura crítica sobre esses referenciais. A discussão estabelecida é ainda introdutória e compreendida sob o aspecto da prática pedagógica em relação aos saberes da prática docente.

O passo que dou agora objetiva aprofundar os condicionantes externos que, em relação à prática pedagógica docente, contribuem na busca e na identificação dos referenciais epistemológicos formativos de professores. Trata-se da necessária imersão no espaço da escola, compreendendo a prática pedagógica do professor sob o olhar das condições objetivas de trabalho, dos problemas enfrentados, da burocracia, das políticas públicas e educacionais, e dos demais sujeitos envolvidos na prática pedagógica. A questão que me conduziu neste momento da pesquisa foi: é possível que as condições

objetivas de trabalho, em meio aos seus elementos condicionantes, determinem saberes experienciais docentes formativos de professores da educação básica? Registro que tal pergunta foi respondida a partir da escola, na aplicação dos instrumentos de coleta de dados e, posteriormente, na pré-análise e exploração do material. Agora, de modo sistematizado, no tratamento desses resultados, estabeleço possíveis inferências e interpretações.

Como premissa, destaco a situação na qual se encontra a escola de educação básica, sua realidade física, institucional e humana. No campo das políticas, a escola será compreendida enquanto espaço de ação (MARTINS, 2010) e, de acordo com o referencial teórico, confluência de um tríplice movimento: contexto específico, racionalização burocrática, regras e situações informais. A análise a ser realizada trará ao corpo deste trabalho uma série de problemas, contradições existenciais, desabafos. Porém, o ponto de vista da utopia e do quanto existe de comprometimento por parte dos professores será o mote dessa investigação. Assim, inicio minha análise com uma das falas da coordenadora pedagógica, quando, no momento da entrevista, diz: “eu quero acreditar, porque quando eu disser que não tem isso, também terei de abandonar o projeto. Eu acredito que o professor tem a preocupação do educar, mesmo diante de todas as condições que são precárias, ainda mais do estado”.

Destaco inicialmente a dimensão externa das condições objetivas de trabalho, analisando a escola enquanto espaço físico e sua significação no atual contexto frente ao trabalho pedagógico. Em uma das entrevistas realizadas, a professora destaca:

O que eu sinto no colégio, por exemplo, que é um lugar físico que já não dá mais. Sabe, quadras, ginásios, atividades, as quadras são ao lado da sala de aula. A escola está caindo. Está deteriorada. Eu vi como ela foi se deteriorando com o passar do tempo, ficou abandonada em vários pontos de vista: pedagógico, estrutural, físico, tudo isso que eu sinto muito. Que a gente foi vendo se perder.

A professora afirma ser necessário um ambiente adequado, o qual possibilite uma forma melhor para dar aulas. Complementando a discussão iniciada pela professora, pontuo uma das respostas do questionário aberto, quando a professora elenca elementos que, a seu ver, relacionam-se às condições objetivas de trabalho:

Xerox eu tiro do meu dinheiro. Os vídeos eu compro. Eu tenho um DVD para cada escola. É muito complicado porque quando precisamos da escola só no que se refere a TV ou Xerox, sempre está estragado, está em manutenção. Os Xerox são somente para as provas; eu não uso só livro didático. Acho os livros didáticos muito direcionados, isso aliena qualquer um. No entanto, a escola nos cobra diversificação, originalidade, criatividade, assiduidade, livros em ordem, muitas vezes o bimestre já começou e os livros ou fichas não foram entregues. A tecnologia da escola pública é precária, os cursos para professores também.

O leque de discussões proposto pela professora vai além da dimensão estrutural e física da escola, pois estabelece relações com a prática pedagógica. Torna-se evidente o quanto existe de comprometimento do professor, e a busca pessoal pela superação de problemas e obstáculos.

Na discussão sobre os recursos didáticos, é evidente o posicionamento dos professores de que a escola necessita estar na vanguarda, mas não é o que acontece. Ainda no questionário aberto, um dos professores assim se posiciona: “se há uma tecnologia surgindo, a escola deve ser a primeira a adotá-la. Se estiver surgindo uma nova modalidade de ensino ou fundamento educacional a escola deve ser a primeira a testá-la”. No entanto, segundo o mesmo professor, “hoje ocorre o contrário! É o adolescente que testa a nova tecnologia, que possui e quem a domina. Quando esta chega à escola, já está superada por outra, que o aluno também já domina!”. De acordo com o professor, a culpa é “da burocracia, da morosidade do Estado, da falta de foco na educação e do professor, que deve estar na vanguarda tecnológica, à frente do seu tempo. Professor é proprietário da cultura, é inovador”. Observo, pela fala do professor, que a sua consciência não é ingênua em relação à realidade, apropriando-se, no âmbito da prática, de saberes. Assim, ao se posicionar desse modo, reconhece as condições objetivas de trabalho na escola. Ao descrever as situações de contexto, e ao demonstrar sua preocupação com a vanguarda escolar, responsabiliza o Estado e o próprio professor, compreendendo que as condições objetivas de trabalho modificam tanto o trabalho quanto o trabalhador em sua identidade (TARDIF, 2000). Está em jogo, portanto, o seu saber trabalhar.

Durante a aplicação dos instrumentos de coleta de dados, percebi um acento sobre a preocupação do professor para com a aprendizagem dos alunos, relacionando as condições objetivas de trabalho ao apoio e material

didático hoje disponível na escola. No momento da entrevista, uma das professoras pontua a importância do laboratório de informática em sua disciplina, bem como o quanto tem utilizado com os seus alunos:

A gente tem lá na escola um laboratório de informática, tem na verdade dois laboratórios, um que funciona, mas não funciona direito, porque não têm auxiliares. Eu já trabalhei no laboratório de informática, e conseguia fazer coisas, assim, bem bacanas, que hoje, você não tem mais como usar o CD e não tem internet, e você não tem uma auxiliar que deixe o laboratório pronto. Eu sei disso porque eu trabalhava, chegava mais cedo, deixava tudo pronto para os alunos. Hoje é complicado. Os professores hoje até tem medo de entrar no laboratório sozinhos, com muitos alunos que são difíceis de você cuidar porque, por exemplo, hoje tem recursos que para eles são bem mais interessantes.

Laboratórios existem, mas não existem condições físicas e humanas para o seu pleno uso, objetivando a aprendizagem dos alunos. Em uma dimensão crítica, já no momento do grupo focal, uma das professoras assim se posiciona: “Nos estamos aqui no laboratório de matemática. O que estamos vendo? Nada, nem computador. Tem um monte de livros lá porque eu fui trazendo e outros colegas também, senão nem isso teria”. Nesta mesma dimensão, a fala de uma das coordenadoras pedagógicas durante a entrevista é mais branda: pontua o problema existente, mas ao mesmo tempo, elenca os elementos positivos, bem como o comprometimento do professor. A escola possui um único data show, o que, para a coordenadora, é pouco, por isso muitos professores usam o retroprojeto,

Ainda tem esse objeto, ainda faz parte. Mas tem a TV pendrive, eu vejo que os professores utilizam a TV pendrive, sabe, às vezes eu passando em sala, eu vejo que está tudo escuro, eu vejo que está ligada a TV, entre uma aula e outra, quando eu preciso falar com as turmas, ou com o professor, não gosto de ficar atrapalhando no decorrer da aula, então, vou assim, eu percebo que é um recurso que eles utilizam que está aí disponível nas salas, embora algumas estejam com problema, mas eu vejo que eles utilizam isso, e eu acho que é um recurso.

Recursos inexistentes, problemas e condições objetivas do trabalho pedagógico: as relações com o professor. Nos momentos de observação participante, a problemática apresentada vem à tona de um modo mais natural, inter-relacionando o individual e o coletivo no espaço da escola. Em uma das observações, assim registrei: “após o recreio, um dos professores dorme sobre sua mochila no espaço da hora atividade”. Em outro momento, observei que

uma das professoras trouxe sua filha para a escola e assim registrei: é a segunda vez que percebo alguns professores fazerem isso, o que é natural no espaço da escola. As crianças ficam ao lado da mãe ou do pai, colorindo algo em silêncio. Será essa uma realidade das escolas de educação básica? Ao bater o sinal, a professora vai para a sala de aula, sendo acompanhada pela filha.

Ainda na observação participante, a pessoa do professor ganha tom nesta discussão, a partir do relato de uma das professoras a respeito de um dos problemas enfrentados: “uma das professoras relatou estar respondendo por dois processos impingidos pelo próprio diretor de outra escola em que trabalha, em função de situações de rotina”. Continua afirmando que a sua “preocupação é que o processo foi efetivado pelo próprio diretor, que também é advogado, e tem 36 anos. A professora já gastou mais de três mil reais em serviços de advocacia, e está sem apoio qualquer por parte da escola”. Posso afirmar que as condições objetivas de trabalho produzem uma determinada dialética do conhecimento histórico, como acentuado por Thompson (1981, p. 54). A partir do momento em que existe uma determinada situação de trabalho, com experiências vivenciadas por sujeitos concretos, sendo postas em relação às situações objetivas para além da sua própria experiência, temos uma síntese finalizadora, efetivando-se enquanto conhecimento histórico. O que é pontuado pelo professor, acima relatado, não foge à dialética do conhecimento histórico, porém, às avessas, enquanto vítima das condições objetivas da realidade de trabalho.

Por fim, existe a relação com os alunos. Pela pesquisa realizada, torna-se evidente que o professor da educação básica se encontra imerso em uma realidade nem sempre favorável à realização da prática pedagógica. As condições externas à escola, a realidade interna e a carga de trabalho impingida ao professor denotam condições objetivas de trabalho não favoráveis ao exercício da docência. O resultado disso tudo, como pontuado, chega à sala de aula, ao grupo de alunos, pois estes também são sujeitos do processo educativo, e se encontram em meio a essa relação pedagógica no espaço da escola: o professor que dorme no horário de permanência acabou de chegar de uma de suas aulas; a professora que levou a sua filha à sala de aula trabalhará

com os seus alunos; a professora que está sendo processada pelo próprio diretor da sua escola está neste momento em sala aula. O professor, portanto, carrega para a sala de aula as suas experiências, projetos e problemas. Em uma das observações, após ter conversado com um grupo de professores, registrei a preocupação do grupo com a saúde do professor: “O professor sofre, fica doente. O professor trabalha demais. As condições objetivas de trabalho estão longe de serem ideais. O professor leva trabalho para casa que poderia ser feito no colégio, devido à inexistência de apoio ou aparato tecnoburocrático”.

Durante o período de realização da pesquisa e da aplicação dos diferentes instrumentos de coleta de dados, observei que o professor está o tempo todo preenchendo livros, corrigindo, lendo, pensando em atividades e organizando seu plano de aula. É importante que esse registro seja feito neste momento, quando discuto os referenciais epistemológicos formativos de professores da educação básica, pensando e repensando sobre a formação desse professor a partir da escola e em relação à sua dinâmica de trabalho. Uma estrutura, para tanto, faz-se também necessária, o que ainda não é realidade na escola de educação básica, conforme pesquisa realizada. De acordo com o referencial teórico, comprovo agora pela prática a necessidade de políticas de caráter local ou mesmo regional, para além do cientificismo dos resultados, fugindo aos generalismos falaciosos.

A inflexão neste momento da discussão é proposital, pois não se faz possível discutir as condições objetivas de trabalho no espaço da escola sem discorrer sobre a carga de trabalho do professor, a problemática existente, as políticas e a burocracia, como acima pontuado. Em um dos momentos da observação participante, um grupo de professoras na sala conversava sobre a avaliação e a correção de materiais em suas aulas. Comentavam sobre a quantidade de correções. Uma delas perguntou se não era excesso de trabalho e como fazer para diminuir a demanda, ao que lhe foi respondido: “dar nota ao aluno”. Pronto, o problema estaria resolvido.

Dar nota ao aluno é uma das consequências das condições objetivas de trabalho vivenciadas pelo professor na escola; senso comum e a-crítico (BENINCÁ, 2008). Consequentemente, a abertura do professor ao meio, à

cultura, à busca por novos referenciais de conhecimento e educação, fica comprometida. Ainda na observação, registrei a fala de uma das professoras presentes ao pontuar a sua preocupação sobre essa realidade. Segundo ela, o aluno hoje tem a nítida impressão de que “o professor é alguém de outro mundo, que não dialoga com a tecnologia, que não inova a prática em sala de aula. O professor está estagnado ao trabalhar tantos anos em um mesmo local, não inovando ideias, estratégias, estudos etc”. Durante a realização da pesquisa, percebi a existência de grupos de professores que buscam, que procuram e leem. Também, há os grupos mais fechados e tradicionais, os que não propõem modificações em sua prática. Trata-se de uma realidade no espaço da escola. A crítica feita é a de que todos esses elementos estão relacionados às condições objetivas de trabalho. Parece se tratar de uma ideologia fatalista, na insistência de que nada podemos contra a realidade social que, “de histórica e natural, passa a ser ou a virar quase natural” (FREIRE, 2007, p. 21).

Uma segunda consequência, ainda sob a inflexão dos problemas enfrentados, é a indisciplina do aluno. De acordo com a fala dos professores, trata-se de um dos maiores problemas da escola. São alunos que afrontam o professor, que invertem valores, que possuem direitos e não deveres. As condições objetivas de trabalho, não possibilitando um maior acompanhamento ao professor, ao cuidado com a sua pessoa, à inexistência de recursos didáticos e mesmo a deficiência das equipes pedagógicas, aumentam a escala do problema. Uma das respostas do questionário aberto denuncia essa realidade:

Se pararmos as aulas para resolver problemas, não tem como seguir. Muitas vezes é melhor não tomar atitudes, anotar, porque os alunos que dão problemas são sempre os mesmos. É perceptível que para os pedagogos é melhor não levar o problema para fora da sala de aula, porque eles não vão resolver. Na realidade, o professor é que vira o problema, então a reação dos professores é não retornar com problemas, assim ele sobrevive melhor na escola.

Como terceira e última consequência, a dimensão da prática pedagógica. As atuais condições objetivas de trabalho na escola de educação básica, como relatado na pesquisa, não privilegiam uma prática pedagógica situada, reflexiva, preocupada de fato com a aprendizagem. Enquanto crítica,

observo que se trata de uma prática pedagógica dissociada do mundo, do contexto, da realidade da escola e do aluno. A confluência de todos os elementos acima mencionados, sob o olhar da prática pedagógica, torna-a teórica e alienada, pois ao professor não são possibilitadas condições de se pensar o currículo, os conteúdos e a sua prática a partir da realidade da escola. Disso decorre a repetição.

Porém, como mencionei acima, ao discorrer sobre a situação na qual se encontra a escola, existem utopias e esperanças. Existem professores conscientes e comprometidos. Existem equipes pedagógicas que lutam por uma escola de melhor aprendizagem, para além da burocracia ou das condições objetivas de trabalho, e o professor percebe, vivencia e experiência tal movimento. Uma das respostas ao questionário aberto afirma que isso acontece quando a escola:

Cumpra o seu papel na íntegra, quando tem organização, quando tem estrutura, quando não está interessada apenas no jogo de poder e cargos, quando o diretor não vira um gerente de indústria, quando trata professor como professor e não como seu empregado que precisa manter o controle de qualidade, quando o aluno tem os seus direitos garantidos. Ser professor não pode ser um bico. Professor é profissão e tem que passar por todos os estágios para chegar a ministrar aulas.

Estabeleço aqui uma relação com a discussão estabelecida por Nóvoa (2009), ao discorrer sobre a formação de professores e a necessária imersão para dentro da profissão, resgatando a cultura profissional e suas relações com o público, em uma dimensão societária. Ainda enquanto análise crítica e reflexiva sobre as condições objetivas de trabalho, na relação com a realidade da escola, com os problemas apresentados, com o papel do professor e com as políticas, concluo fazendo uso de uma das falas do momento do grupo focal:

O que a gente mais vê é que todo mundo se mete na escola, todo mundo se mete na educação. É ministro que nunca entrou numa sala de aula, que não tem formação pedagógica. São pessoas que vão para a secretaria da educação porque fazem um mestrado, um doutorado, que tem alguma ponte ligada à educação, mas que nunca atuou em nenhum momento da vida pública na escola, e assim trazem projetos de fora do Brasil que lá funcionam. Lá é outra cultura e acham que tem que funcionar aqui; em nenhum momento veem se é provável ou não, e as coisas não funcionam (aqui) porque conseguiu funcionar lá no país de primeiro mundo, não no nosso, porque a nossa realidade é totalmente diferente. A gente entra na sala de aula recém-formado, achando que vai fazer mundos e fundos, mas na verdade a gente encontra um monte de barreiras. São

escolas sucateadas, sem verbas, salas superlotadas, falta de inspetor, diretores que são pressionados na questão de necessariamente ter que aprovar alunos sem conhecimentos. Ninguém está preocupado com o conhecimento e sim com a quantidade de aprovação, não importa o saber, importa passar de ano.

É possível que as condições objetivas de trabalho, em meio aos seus elementos condicionantes, determinem saberes experienciais docentes formativos de professores da educação básica? Esta foi a pergunta norteadora responsável por me fazer imergir no espaço da escola, lendo a prática pedagógica do professor sob o aspecto das condições objetivas de trabalho, da burocracia, das políticas e dos demais elementos envolvidos. Este *détour* empreendido no movimento do conceito objetivou pelos saberes experienciais docentes, resultados de uma prática pedagógica relacionada às condições objetivas de trabalho no espaço da escola, compreendendo que o conhecimento não é contemplação. Pela pesquisa realizada, devo considerar que semelhantes condições de trabalho, em meio aos seus pressupostos condicionantes, determinam saberes experienciais docentes, a seguir considerados:

- O condicionamento externo à realidade da escola de educação básica, os pressupostos da estrutura e da macroestrutura, reforçam ou não o compromisso para com um projeto educativo;
- O condicionamento interno, as condições físicas existentes na escola e o aparato didático disponível ao professor expressam uma determinada relação com um projeto educativo situado no tempo e no espaço;
- A não atenção à humanidade do professor enquanto sujeito, não considerando a sua personalidade, bem como as necessárias estruturas para o resgate da profissionalização docente;
- Uma prática pedagógica teórica²¹, resultante de uma macropolítica educacional voltada para a reprodução;
- As práticas e experiências localizadas de releitura dos condicionamentos,

²¹ Prática pedagógica teórica é compreendida, neste trabalho, como a confluência de condicionantes sub, inter e objetivos que, no âmbito da praxis, determinam o modo como o professor se posiciona frente à ação docente, de que resulta uma determinada prática pedagógica. De acordo com Thompson (1981, p.183), a noção de prática teórica é como uma “praga que se tivesse instalado na mente. Os sentidos empíricos são obstruídos, os órgãos morais e estéticos reprimidos, a curiosidade é sedada, todas as evidências manifestas de vida ou de arte são desacreditadas como ideologia”.

das políticas, da problemática e das condições objetivas de trabalho, vivenciadas por professores comprometidos com mudanças na escola de educação básica.

Reafirmo que a compreensão do mundo se baseia nos resultados da *praxis* humana. Mais uma vez, os saberes resultantes, lidos sob a categoria da prática pedagógica em relação às condições objetivas de trabalho, necessitam ser compreendidos como um movimento em espiral, analisando o professor e sua chegada à escola junto aos referenciais e apoio a esse mesmo professor. A dissociação desses princípios orientadores torna sem sentido a discussão aqui empreendida, tendo como pano de fundo a pergunta norteadora desta pesquisa.

3.4 PROFESSOR APRENDE NA PRÁTICA A SER PROFESSOR: ESCOLA FORMADORA DE PROFESSORES

Os três primeiros momentos dessa discussão necessitam ser lidos em um movimento de afunilamento e, ao mesmo tempo, de aprofundamento sobre os princípios, conceitos e orientações que se relacionam à prática pedagógica desenvolvida na escola de educação básica, analisados inicialmente sob a perspectiva da chegada do professor à escola, do apoio recebido e das condições objetivas de trabalho. Como movimento resultante dessa experiência inicialmente conceituada, evidenciei os saberes experienciais docentes formativos de professores sob a dimensão da prática.

A partir do momento em que adentro sobre a realidade da escola, a reflexão aqui empreendida adquire contornos diferenciados e novas propostas de análise e discussão dos dados são possíveis. Sendo assim, faz-se necessário um novo passo, no intuito de ler, com as lentes do conhecimento, as condições possíveis de que essa escola, na qual o professor está, com ou sem referenciais de apoio, determinada por condições específicas e objetivas de trabalho, é uma escola que faz com esse mesmo professor aprenda a ser professor. Esta escola, portanto, é uma escola formadora de professores.

Esta é a premissa por mim determinada como início da discussão empreendida, ao concordar com Veiga (2009), como exposto no referencial teórico deste trabalho, por considerar que à educação cabe uma abertura, atentando-se para a complexidade das práticas educativas no ensino básico. A partir da premissa, dialogo com os possíveis saberes experienciais docentes resultantes dessa análise. Novamente, a reflexão se faz sob o olhar da prática pedagógica desenvolvida na escola de educação básica, na defesa do princípio de que uma teorização só será realmente possível se estiver embasada no chão da experiência e das relações estabelecidas pela concretude dos sujeitos imersos nesta realidade.

Sendo assim, pergunto: o professor aprende na escola a ser professor? Conseqüentemente, sob a perspectiva de uma teoria da formação de professores, a escola é formadora de professores?

A crítica inicialmente estabelecida é a de que, embora o professor receba momentos formativos no espaço da escola, eles são considerados insuficientes pelo fato de não existir, de antemão e por parte da escola, um projeto de formação continuada. Tal assertiva decorre da fala de duas coordenadoras pedagógicas durante a entrevista, que deixam claro e estabelecem o pressuposto de que a referência para a formação do professor é a universidade. À escola, segundo elas, compete que o professor desenvolva a sua prática. Observa-se, de início, uma dicotomia frente aos processos formativos de professores, bem como a dificuldade de percepção de um *continuum* formativo por parte da equipe pedagógica.

Conversando sobre as políticas formadoras de professores, uma das coordenadoras afirma:

Então, assim, na linha de Estado temos o que eles chamam de “Formação e Ação” e que são; nós temos a semana pedagógica, nós temos uma programação da Secretaria de Educação e a escola se organiza a partir daí. E também (no) início e (na) metade do ano nós tivemos que nem essa “Formação e Ação”... nós tivemos agora em novembro dois dias, que foi essa formação. Ela acontece o dia todo, aconteceu o dia todo, aqui na escola.

Trata-se de uma política governamental, em nível de Estado, que objetiva a formação continuada do professor a partir do espaço e realidade da escola. Sob o ponto de vista institucional, o Estado atenderia ao pressuposto

das políticas regionais, na observação às necessidades locais, como defendido no referencial teórico. Na sequência, a mesma coordenadora pedagógica continua a sua reflexão, discorrendo a respeito de tal política e suas implicações sobre a realidade da escola.

Eu acho que ainda essa formação continuada do professor na escola, existe essa programação, mas eu acho que ainda não atende a contento. Eu acho que os professores precisavam se reunir por área de formação para poder trocar. Uma coisa mais direcionada, mais específica. Tem momentos que é interessante, né. Como agora foi trabalhado a questão da diversidade com uma palestra, um tema que abrangia toda a questão da diversidade e suas diferentes nuances e até foi interessante para eles. Claro que também precisamos trabalhar temas importantes, mas acho que a gente ainda precisa encontrar um caminho melhor.

Neste momento da reflexão, e concordando com a necessidade da formação do professor no espaço da escola, a outra coordenadora pedagógica é lacônica em sua consideração. Segundo ela, se não há trocas no espaço da escola, pois a formação vem de fora para dentro, “não há formação de professor”. Para ela, portanto, “não há formação específica no espaço da escola, nem mesmo entre os pares”. Ainda analisando a fala institucional de uma das coordenadoras no momento da entrevista, destaco o seu esforço em tentar, individualmente, fomentar a formação no espaço da escola, ao que os professores nem sempre reagem de forma participativa:

Eu já tentei algum tempo atrás, é nesses, nessas horas-atividade, fazer algumas discussões, algumas reuniões com os professores tentando reunir o que era possível ali de professores, mas daí como o número é pequeno, e eu tive certa dificuldade com eles. Porque daí a Pedagoga tem essa mania de vim né, com texto, quer trazer texto quer fazer discussão, e não sei o que, então eu percebo, pode ser que seja um equívoco da minha parte, mas o que eu senti com os professores, com muitos deles daqui, é que o professor das licenciaturas, essa linguagem pedagógica, esses textos, essa formação pedagógica, eles não... a aceitação deles não é assim tão favorável, né?

Mesmo tendo vivenciado dificuldades, a mesma coordenadora pedagógica afirma que continua sendo o papel do pedagogo escolar motivar as questões de formação continuada do professor no espaço da escola. De acordo com a sua concepção:

Nós somos esses formadores. O professor tem o conhecimento específico da disciplina, mas tem o conhecimento pedagógico ali. Ele tem sim esse papel, é a função da escola e o nosso papel enquanto

pedagogo de estar próximo desse professor, fazendo essa articulação, fazendo esse trabalho com ele diante das sua... se ele tem o domínio do conteúdo, há também as dificuldades de trabalhar com o aluno. Às vezes, nem sobre o conteúdo ele tem o domínio. Daí é mais sério, é uma especificidade. Mas é papel da escola.

De acordo com a análise desta coordenadora pedagógica, ao defender a necessidade da formação e o conhecimento específico do pedagogo, existem momentos em que os professores podem fazer trocas e que, segundo ela, acontecem *via* experiência no espaço da escola de educação básica. De acordo com a coordenadora, faz-se necessário que o professor tenha uma boa formação inicial, porque, “senão, ele chega à escola e vai trocar com quem, o que terá para dizer?”.

Se eu não conheço da minha área, se eu não conheço das questões metodológicas e toda parte pedagógica, isso quer dizer, fica difícil. Mas que ele tem, que essa experiência, esse trabalho dele, essa troca com o outro, é enriquecedor. É importante para o professor, porque, a partir do que a gente observa é isso mesmo, não é o copiar do outro, mas é ver o que o outro fez que deu certo, olha que é bacana, e às vezes nós mesmos, enquanto pedagogas, como sugestão, “um professor fez assim, foi um trabalho interessante, o que você acha?” e, a partir daí, dá pra aprimorar, lógico né? A partir de uma ideia... Então, eu acho extremamente importante, assim, não fazendo uma dicotomia entre, né, mas sim, agregando.

As colocações elaboradas pela coordenação pedagógica reforçam o pressuposto de Nóvoa (2009), ao defender que se faz necessário trazer a formação de professores para dentro da profissão. Segundo o autor, e de acordo com o referencial teórico, há excesso de discursos e pobreza de práticas. Porém, no espaço da escola, um elemento a mais necessita ser elencado nesta discussão: a inexistência de um projeto capaz de dialogar com semelhante pressuposto, referendando as condições objetivas para a sua consecução.

A análise e discussão até então elaborada discorreu sobre as condições de possibilidade as quais evidenciam a escola enquanto formadora de professores. A reflexão, contudo, pautou-se sob um único viés de análise: o olhar da coordenação pedagógica, a partir das políticas e da realidade da escola. Porém, a relativização é uma realidade quando o objeto em estudo não é visto sob a totalidade angular, inter-relacionando os sujeitos envolvidos. Assim, faz-se necessário analisar o mesmo objeto sob o ponto de vista do professor.

Ao perguntar aos professores durante o grupo focal se a escola forma professores, assim me foi respondido, com concordância geral:

Forma na base do tapa, mas forma. A gente molda um ideal de educação, a gente espera passar para os alunos e, quando chega à escola, a realidade é outra. A gente precisa se encaixar e moldar. A gente vê que a escola não é bem o que a gente esperava. A escola tem sim esse papel de formar o professor.

Ainda na mesma linha de reflexão, durante uma das entrevistas, a professora assim responde: “aqui a escola está com um problema bem sério que, eu acho, pedagogicamente, a escola se perdeu”. Para a professora, a escola é formadora a partir do momento em que existe um norteamento pedagógico, sobre o qual as práticas pedagógicas, bem como a formação docente, necessitam estar embasadas. A professora continua falando sobre esses mesmos referenciais pedagógicos, ao discorrer sobre a política formativa do atual governo. Sua crítica é severa ao empobrecimento da reflexão pedagógica e aos processos de formação continuada:

Agora, esse governo optou pelo uso à distância, que eu acho que empobreceu, à distância as leituras não são as mesmas, porque nem todo mundo lê. A gente sabe que tem muitos, que quando você está conversando, tem gente que você percebe que não leu uma linha do que foi pedido, ele está fazendo as atividades porque ele quer a pontuação para subir de nível e pronto. Eu acho que no estado, atualmente, há um empobrecimento. Nós não temos formação continuada. Eu considero, por mais que eles digam que tenha, eu não considero.

Durante o grupo focal, ao perguntar se o professor aprende e se forma com a prática, uma das professoras comentou afirmativamente, que o professor vai observando, vai criando e adaptando. Os materiais existem, mas não dá para generalizar. De acordo com a professora,

os professores que se deixam levar pela onda, vão seguir as coisas já feitas. Mas existem professores que tentam realmente trabalhar de um modo diferente, fazer o caminho da prática-teoria-prática, mas é difícil, pelas condições de trabalho, pela realidade da escola, de acordo com as condições com que a gente tem na escola.

A fala da professora merece ser analisada a fundo, pois carrega elementos relacionados às reflexões anteriormente realizadas, sob o olhar do comprometimento do professor, dos referenciais de apoio e das condições objetivas de trabalho. O professor aprende na escola “na base do tapa”, como

anteriormente citado. No entanto, caso esse mesmo professor não se comprometa, não fará uma releitura da realidade no movimento prática-teoria-prática, condição fundamental para que haja formação do professor na escola. Faz-se possível resgatar aqui as discussões sobre senso comum e o bom senso, e o quanto os dois se relacionam ao espaço da escola enquanto formadores de professores. De acordo com o referencial teórico, são portadores de funções orientativas, tendo por base a razão prática (BENINCÁ, 2008, p. 182).

Às discussões acima estabelecidas, adiciono um dos registros da observação participante, quando conversei longamente com uma das professoras de Matemática do colégio. Esta mesma professora discorreu sobre a sua formação inicial e sua experiência na escola de educação básica. A professora comentou sobre seus bons professores, aqueles que, na sua área, foram e são referências para o seu trabalho. Comentou ainda sobre a escola, sobre as avaliações realizadas, sobre o aluno e sua cultura. A professora trabalha com a fase final do ensino médio, e isso a preocupa, pois os alunos não têm noção das operações básicas da matemática, saindo do ensino médio aprovados em conteúdos que nada sabem. Por fim, aprofundei a discussão sobre as suas experiências na escola de educação básica, e quais delas seriam formadoras, ao que ela defende a troca de experiências entre os colegas. Ela considera inexistir situações formais que sejam formadoras de professores no espaço da escola. O professor, segundo ela, “está sozinho. As condições objetivas de trabalho não são as melhores. O sistema tem trabalhado no sentido da aprovação a qualquer custo, devido aos programas de governo e aos índices que devem ser cumpridos”.

Novamente, as perguntas: o professor aprende na escola a ser professor? Consequentemente, sob a perspectiva de uma teoria da formação de professores, a escola é formadora de professores?

Pela análise aqui empreendida, torna-se evidente o grau de dificuldade para responder às questões propostas. Ao inexistir uma política, bem como um projeto definido por parte da instituição, os quais demonstrem preocupação para com a formação dos seus professores, existem somente experiências em nível local, muitas delas individualizadas, compreendidas a partir da prática,

que se transformam em situações de aprendizagem do professor, bem como sobre a sua formação continuada. Confirmando a ideia acima com a fala de uma professora, durante a entrevista. Esta professora defende que a escola forma o professor, porque, segundo ela, “o ensinar e o aprender é de todos. Eu falei, às vezes eu aprendo muito mais do que ensino. Eu não sou só transmissora do conhecimento. Pelo contrário, tudo aquilo que eu vou aprendendo com eles eu também estou usando na minha prática”.

A dicotomia existente frente aos processos formativos de professores, bem como a dificuldade de percepção de um *continuum* formativo é agora evidenciada. No início dessa discussão, a colocação acima foi estabelecida como uma possível consideração inicial. Porém, tendo realizado inferências e interpretação dos dados, à luz da metodologia adotada, percebo o quão difícil se torna evidenciar um projeto formativo de professores no espaço da escola, bem como elementos ou princípios que, a partir da prática, demonstrem as condições do aprender a ser professor, concordando com os pressupostos estabelecidos por Nóvoa (2009) e Garcia (2012).

Embora os dados coletados demonstrem a inexistência de algo sistematizado, penso que seja possível inferir saberes experienciais docentes formativos de professores a partir da unidade de código “escola formadora de professores”. Dito de outro modo, a inexistência pode gerar a existência ou, de acordo com a dialética, a negação da negação pode se tornar uma afirmação. O movimento das ideias contraposto ao seu contrário tende a estabelecer referenciais analíticos que conduzam a uma síntese articuladora de um novo começo, expressando o real. Sei que, para elaborar um conceito sobre uma determinada estrutura, devo me afastar e distanciar e, a partir de então, elaborar uma determinada atividade. A atividade, aqui, constituiu-se enquanto discussão e análise sobre a pergunta que me moveu à reflexão: o professor aprende na escola a ser professor? Consequentemente, sob a perspectiva de uma teoria da formação de professores, a escola é formadora de professores? De acordo com Kosik (1969, p. 23), o processo de captação e descobrimento do sentido da coisa é ao mesmo tempo criação, no homem, do correspondente sentido, “graças ao qual ele pode compreender o sentido da coisa. É possível compreender o sentido objetivo da coisa se o homem cria para si mesmo um

sentido correspondente”. Neste trabalho, a inexistência de um todo sistematizado e compreensivo quanto à formação de professores no espaço da escola conduziu-me à busca pelos sentidos, de acordo com o pressuposto de que tais sentidos são um produto histórico-social. Desse modo, os saberes experienciais docentes resultantes desta unidade de código assim se apresentam e justificam:

A formação de professores e a experiência: trata-se de um saber experiencial docente responsável por singularizar as práticas pedagógicas, relacionando-as ao ente singular concreto e transformador de uma dada realidade situada e histórica. Não se trata da experiência coletiva ou de laboratório, mas daquilo que se passa no sujeito, um possível caminho para se pensar uma determinada realidade enquanto entidade social e histórica, mediatizada pelo existir singular.

O aprender a ser professor no espaço da escola independe de condições externas ou objetivas enquanto existência de projetos, leis, princípios ou normas que funcionem enquanto esquemas ontológicos de pensamento, guias da ação. O aprender a ser professor acontece em meio às situações da prática pedagógica, no individual e no coletivo, com ou sem apoio, imerso nas condições objetivas do trabalho docente. Nesta pesquisa, o saber experiencial docente estabelecido é o das significações que emergem na e por meio das experiências, ações e práticas individuais e singularizadas, muitas vezes solitárias e alheias ao sistema.

Mesmo não existindo macroprojetos, políticas ou condições objetivas de trabalho responsáveis por acompanhar o professor na escola, ensinando-o a ser professor, bem como a compreender a escola enquanto um espaço formador de professores, penso que a escola seja formadora de professores a partir da experiência e da singularidade da prática pedagógica, não aquela *prática pedagógica teórica*, como anteriormente pontuado, mas uma prática pedagógica concreta.

3.5 ESCOLA GERADORA DE SABERES EXPERIENCIAIS DOCENTES

Hoje pela manhã, ainda, estava conversando com uma professora, e nós estávamos falando disso, falando do meu filho, de fazer residência agora que estava difícil e tal, mas, para ele, é uma profissão difícil porque não aceita o erro. Você não pode errar como médico. Aí a professora ainda me falou: nós também não poderíamos, só que o nosso erro, ele não aparece imediatamente. O nosso erro aparece talvez quinze anos depois e ninguém é culpado. A gente não sabe onde o erro começou e por quanto tempo ele se propagou. Mas a gente também não deveria permitir o erro. Isso vale para todos.

O relato acima é de uma das entrevistas realizadas com uma professora durante a coleta de dados. Optei por trazer a fala pela sua singularidade e significação. Lembro-me do momento em que a professora assim se expressou: ela se expressava calmamente, com segurança e ao mesmo tempo com conhecimento sobre o que afirmava.

Pensar sobre os possíveis referenciais epistemológicos formativos de professores torna-se desafio, objeto e foco deste trabalho. O movimento do conceito, mediatizado pelo conhecimento sob o ponto de vista de método aqui adotado, determina que esse processo seja gradual e ascendente aos níveis mais profundos de análise, reflexão e sistematização. Para tanto, tenho dialogado com Severino (2013), Martins (2005), Kosik (1969), Benincá (2008), dentre outros. De igual modo, como evidenciado anteriormente, as inferências e interpretações iniciais encontram-se placentadas sobre a *praxis* concreta e situada da escola e do universo de sujeitos que neste espaço produzem a sua existência.

Assim, da análise inicial sobre a chegada desse professor à escola, seus referenciais de apoio e as condições objetivas de trabalho, defendi que essa escola é espaço de aprendizagem para o “ser professor”, estabelecendo-se enquanto uma escola formadora de professores, mesmo que às avessas do sistema. A dinâmica conceitual empreendida articulou-se sob a orientação dos saberes experienciais docentes que, em um nível epistemológico, determinam os saberes práticos individualmente simbolizados no âmbito do conceito. O passo a ser dado, a partir desse momento da pesquisa, refere-se à leitura da escola de educação básica enquanto geradora de saberes docentes. Trata-se de responder à seguinte questão-problema: por que e como a escola de

educação básica é geradora de saberes experienciais docentes? Não é objeto de estudo os saberes experienciais docentes, mas sim o porquê a escola é geradora desses saberes. Novamente analisando a problemática sob o princípio da prática, a discussão se estabelece mediante o diálogo com as informações resultantes da aplicação dos instrumentos de coleta de dados.

A escola geradora de saberes será inicialmente analisada de acordo com a unidade de código “comprometimento do professor”. Como anteriormente expresso, quando interpretada a unidade “apoio”, no momento da análise do conteúdo, de acordo com a regra de enumeração e frequência (BARDIN, 1977, p. 109), esta unidade de código apareceu com frequência no corpus documental, aumentando, assim, a sua importância quando interpretada à luz da escola geradora de saberes. Ao comprometimento do professor, estabeleço relações com a fala da professora exposta no início deste estudo.

Assim, o comprometimento do professor torna-se princípio de discussão frente aos saberes docentes. Pelos dados coletados, evidencio a dimensão do comprometimento enquanto compromisso inicialmente individual para com a educação. Como afirma uma das professoras no momento da entrevista ao ser questionada sobre a sua prática pedagógica em sala de aula:

É bem na sala de aula. Então tá, eu tenho que resolver isso, esse barulho lá fora está me incomodando, por exemplo, uma questão prática. Eu não suporto dar aula no barulho. Então tenho que me fechar, fechar a janela (risos), às vezes eu tenho que sair da sala, pedir para alguém pelo amor de Deus mandar as crianças sair de lá, pois estão sem professor e aí estão no pátio, aí, dentro da sala de aula eu faço o melhor que eu posso.

A professora afirma que, dentro de sala, faz o seu melhor. Pela sua fala, é possível perceber as relações com as condições objetivas de trabalho e com o movimento do contexto em que vive, e o quanto elas influenciam em sua prática pedagógica na sala de aula. Martins (2005, p. 12) ressalta que, “para compreender os saberes docentes, é preciso compreender os movimentos sociais daquele momento histórico que desemboca em enfrentamentos dos processos diante das condições das salas de aula”. A autora pontua, ainda, que “saberes são gerados nas contradições enfrentadas na realização de sua tarefa de ensinar em cada tempo histórico, em cada cultura, em cada nova exigência dos sistemas escolares”.

Na sequência, a professora aprofunda a sua reflexão, ainda discutindo sobre questões estruturais e ao mesmo tempo relacionando a sua prática pedagógica ao movimento do contexto e da cultura, tendo em vista o aluno com quem trabalha.

A estrutura da escola e do aluno que está muito desinteressado. Então, quando você procura fazer uma coisa diferente, você não tem estrutura para apresentar uma coisa diferente. Preciso que eles compreendam que aquilo é necessário, que é importante para a vida deles. Eu tenho que dialogar muito para tentar conscientizar de que a educação é o caminho que vai mudar as coisas. Então, eu paro muito quando não consigo dar uma aula, quando a turma está tumultuada, e procuro focar um pouquinho nisso, para ver se eles se conscientizam que a educação é o caminho. Eu sei que é difícil. Tem tantas coisas melhores que a sala de aula, mais interessantes, que um livro de história, mas a gente ainda tem esse caminho que eu acho que é a cultura.

Para a professora, é evidente o caminho a ser trilhado. A educação é meio de conscientização e de melhores condições de vida. E conclui a reflexão: “mas, assim, é algo que a gente escolhe porque gosta, né, ser professor foi minha escolha, e eu gosto muito, fico muito feliz quando estou em sala de aula”. Feita a escolha, afirma que gosta “muito de lidar com o aluno, de transmitir, de aprender com eles, de perguntas. Mas os desafios são muito grandes”. A fala de outra professora, também em entrevista, reforça a dimensão do comprometimento individual para com a educação. Em sua fala, a professora relaciona a sua prática pedagógica à avaliação institucional, necessidade que, segundo a professora, torna-se fundamental para o bom exercício da docência.

No final, eu disse à pedagoga: agora eu quero uma avaliação da coordenação quanto ao meu trabalho. Ela me disse não, não tem problema com o seu trabalho, porque quem dá problema a gente chama ao longo do ano. Aí eu falei, eu não acho, eu acho que eu não consegui qualificar o meu trabalho por isso, por isso, por isso. Porque vocês encheram de atividades complementares, e aquelas atividades que eu considero mais importantes que as meninas saiam daqui sabendo se planejar, se organizar, eu não dei conta de fazer. Eu não fui uma boa professora neste ano em virtude disso, disso e disso. Ela se assustou, quer dizer, eles não têm essa visão de que você não está dando conta de qualificar o seu trabalho pelo excesso de miudezas que vão colocando ao longo do processo. Aí eu fico pensando, bom se para ela está bom, será que eu estou sendo muito exigente comigo?

Severino (2013, p. 36), afirma que o saber é sempre intencionalização e, de acordo com essa intencionalização, a atividade técnica deixa de ser

mecânica, efetuando-se de acordo com uma projetividade. O comprometimento individual expresso nas falas das duas professoras retrata semelhante intencionalização por existir projetividade. A dimensão acima exposta a respeito do comprometimento na dimensão subjetiva da ação em sala de aula pode ser resultado da existência de um planejamento anteriormente elaborado. Em uma das respostas do questionário aberto, evidencio esse movimento, compreendido enquanto guia da ação, sendo observado durante a execução dos conteúdos e frente aos possíveis acontecimentos do universo da sala de aula:

Procuro aplicar em sala de aula aquilo que propus nos planejamentos. Assim, tenho um compromisso muito grande com a execução dos conteúdos, com a cobrança das atividades propostas e com a conscientização do aluno da necessidade da educação em sua vida. Tudo depende de como cada turma age e reage, para poder dar um encaminhamento mais direcionado. Penso que quase sempre o diálogo é o melhor caminho e me baseio muito nisso para “tentar” resolver esses entraves que aparecem no meio do caminho (e que, confesso, são muitos e frequentes...).

O planejamento discutido como guia da ação focaliza os conteúdos. Porém, outra dimensão deste mesmo planejamento pode ser tematizada: aquela mais individualizada, da preocupação com a sua própria formação, dimensão subjetiva enquanto projeto de vida e comprometimento para com uma educação inovadora. Durante a entrevista, outra professora assim se expressou:

Eu não tive biologia celular na universidade na década de 80, e hoje, sem biologia celular... imunologia eu não tive, eu tive que voltar para a universidade, e também o estado ofereceu, teve uma época de atualização aos professores que se formavam, a gente voltou para a universidade, e eu cheguei à disciplina de imunologia, sentei e, no primeiro dia, cheguei à minha casa e disse ao meu marido: eu não entendi nada do que foi falado, são termos para mim completamente novos, me senti emburrecida, aí que eu comecei a ir atrás, para procurar o que tinha de tanta novidade. Quer dizer, veja que a biologia dá um passo gigantesco das décadas de 1950 até 2000. E nós continuamos a trabalhar biologia quadradinha, entendeu?

O movimento pela busca do professor por novos conhecimentos acontece pela mediação da escola. É a partir da realidade da escola de educação básica, dos desafios impostos, das características e dimensões da prática pedagógica que o professor busca por novos conhecimentos e ampliação de horizontes cognitivos, tendo em vista a aprendizagem. Trata-se

da releitura de paradigmas, como discutido por Gamboa (2008), relendo práticas e planejamentos, formando-se enquanto professor, pois, segundo Ferry (1991), a formação pode ser compreendida como processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa.

Se a busca por novos conhecimentos acontece pela mediação da escola, ela também acontece na escola, em meio às trocas e momentos de convivência, próprios desse ambiente. Em uma das observações participantes na sala dos professores, registrei o seguinte acontecimento: cheguei ao colégio às 09h da sexta-feira. Apenas três professoras na sala de permanência. São professoras de matemática e de química, que estão conversando sobre avaliações e experimentos. Uma das professoras, de matemática, expõe a sua sistemática de avaliações, comentando sobre as atividades objetivas de múltipla escolha e a relação com a matemática. Em outro momento, conversam sobre a necessidade do experimento na química e da relação com a prática. Parece-me que as professoras conversam tanto sobre concepções quanto sobre didática.

Pela pesquisa realizada, afirmo que a escola gera saberes docentes a partir das características e situações do seu espaço, da sua estrutura e das dimensões da prática. Os saberes gerados pela escola são resultado do pressuposto estabelecido por Bernardo (1977, p. 86), ao afirmar que o “homem não reflete sobre o mundo, mas reflete a sua prática sobre o mundo”. É assim que, em outra observação, participando do conselho de classe, anotei dimensões do comprometimento dos professores em um momento de troca entre os pares. A discussão estabelecida naquele momento demonstrou preocupação com a formação da turma em questão. Saem alguns professores e chegam outros para começar a discussão de uma nova turma. Esta turma foi objeto de discussão em sua configuração geral. É uma turma afetiva, segundo a maioria dos professores. Professores discutem sobre o comprometimento dos alunos e a entrega dos trabalhos. Professores estão preocupados com a imagem e o comprometimento da turma; tem que estar junto o tempo todo, pois eles aprontam. As professoras estão preocupadas com as experiências de estágio e a imagem do colégio diante das situações fora da sala de aula.

Ainda em conselho de classe, analisando outra turma, registrei que os

professores festejavam “quando todos os alunos estão com as notas acima da média”.

Outro acontecimento interessante, ainda registrado durante a observação participante no conselho de classe, faz-me pontuar a dimensão do comprometimento frente aos acontecimentos do dia a dia na escola, envolvendo os alunos e a necessidade do professor de, no coletivo, clarificar situações, sob o princípio da justiça e transparência nas relações ali estabelecidas. Tratava-se de uma visita ao zoológico e de uma avaliação negativa formalmente registrada por escrito e entregue à direção do colégio por parte da equipe técnica daquele espaço. A professora que acompanhou o grupo narrou o acontecimento diante dos professores e da equipe pedagógica em conselho, responsabilizando ambos os lados – equipe técnica e alunos, pela negatividade da experiência:

Os alunos foram muito mal avaliados na visita feita ao zoológico. Relataram por escrito o acontecimento. O pessoal de lá é técnico, são biólogos, e as meninas não têm essa informação. Então, logicamente, elas não dão conta em algumas coisas, daí a não participação. O que acontece é que elas, as alunas, acham que é um momento muito sério, e acham que não é a obrigação delas, então tem que ouvir os dois lados; por isso sempre tem que por um pano quente em cima para ver os dois vieses.

Os registros acima sistematizados demonstraram como, no espaço da escola, a partir de situações individuais ou coletivas, são sistematizados saberes, pois as apropriações da realidade aqui evidenciadas têm por base a *praxis* objetiva. Devo reforçar que o comprometimento do professor acontece no movimento de troca entre os pares. Resulta dessa análise um dos últimos saberes que, no corpo dessa pesquisa, é pontuado em relação ao objeto de estudo. Trata-se da dimensão da didática.

Conforme Martins e Romanowski (2010, p. 207), o movimento do conhecimento passou por alterações ainda no final do século passado. Trata-se de um processo didático, “pautado numa concepção de conhecimento que tem a prática como elemento básico, fazendo a mediação entre a realidade e o pensamento”. Diante desta concepção, a teoria “não é entendida como verdade que vai guiar a ação prática, mas como expressão de uma relação, de uma ação sobre a realidade”, indicando caminhos para novas práticas. Desse princípio, é delineado um “modelo aberto de Didática que vai além de

compreender o processo de ensino em suas múltiplas determinações para intervir nele e reorientá-lo na direção política pretendida” (MARTINS, 2008, p. 176). Trata-se de uma mediação que vai expressar a ação prática dos professores, sendo uma forma “de abrir caminhos possíveis para novas ações” (MARTINS; ROMANOWSKI, 2010, p. 207).

Tendo estabelecido o *locus* conceitual a respeito da concepção de didática aqui defendida, inicio a discussão sobre a escola geradora de saberes docentes em relação à didática relatando um testemunho de uma das professoras presentes durante o grupo focal:

Olha, eu comecei em noventa e um, então já são alguns anos de estrada né. Eu acho, assim como a minha colega falou, se você tiver uma turma de cinquenta e nestes cinquenta tiver um que consiga abrir os olhos e render bons frutos lá na frente, já valeu a pena. Eu me lembro, no meu início de carreira, trabalhei numa escola de periferia, e na época eu tinha fundamental e ensino médio, e numa das turmas do fundamental, na antiga quinta série, eu tinha um aluno que (sabe aquele aluno que dá vontade de levar pra casa?) ele vivia na rua, não tinha pai, a mãe bebia e usava droga, ele vinha sujo pra escola, às vezes fedendo, sem comida, mas era um menino que estava cem por cento presente na sala de aula, ele brincava com os poucos colegas que faziam amizade com ele. Por ele ser sujo, por ele ser pobre, na hora do recreio ele ia pra biblioteca ler. Sabe, assim? Conhecimento não tem a ver com condição social.

Resgatei essa fala a fim de mostrar as possíveis relações existentes entre o comprometimento do professor, a experiência na escola e a didática, no trato com o conhecimento, tendo em vista a formação do aluno. Pela fala desta professora, trata-se de uma didática prática (MARTINS, 1997), com foco no aluno, sua aprendizagem, em um contexto social específico, atenta às relações estabelecidas entre os sujeitos. Muitos dos dados coletados durante a realização da pesquisa, ao serem relacionados a essa perspectiva e análise da didática, reforçam que a escola gera esse saber. Trata-se de um saber experiencial docente, apreendido na e pela prática.

Durante a observação participante, em conversa com inúmeros professores, observei mais atentamente esse princípio. Em uma das observações, assim registrei: “a professora leu o texto antes de repassar ao aluno, grifando algumas ideias centrais que pudessem ser importantes para sanar a sua dúvida”. Em seguida, comentei “isso demonstra a preocupação da professora para com os seus alunos, focando não somente em sua

aprendizagem, mas em situações de vida e vivências pessoais”. Tratava-se de uma professora que, tendo sido questionada por um dos seus alunos a respeito de drogas lícitas e ilícitas, foi à procura de um artigo para melhor auxiliá-lo. Chamou-me a atenção o cuidado e a preocupação da professora pela sua atitude. Conversei com esta professora longamente em outro momento de observação participante, quando fiz o seguinte registro: “a professora me pareceu consciente do seu trabalho, desenvolvendo-o do melhor modo possível, preocupada com a aprendizagem dos alunos, com os casos de inclusão, com a cultura do aluno, com a organização da escola”. Torna-se evidente que o comprometimento, aliado à didática, ultrapassa as paredes da sala de aula, premissa complementada a partir do seguinte relato, resultado de uma das observações participantes, quando conversei com dois professores: “na sequência, relata ao outro professor uma prática de sala sobre texto narrativo. Conta que inseriu no quadro uma listagem com palavras para que os alunos produzissem um texto narrativo. O outro professor pergunta se um texto informativo é a mesma coisa que um texto narrativo. O professor responde que não, dando-lhe as diferenças entre um e outro. Continua a conversa sobre suas práticas de sala, relatando o trabalho em fazer com que o aluno perceba os diferentes gêneros textuais, conseguindo distingui-los durante o processo da escrita. Segundo ele, é preciso fazer com que o aluno produza. Com diretivamente, nesse sentido, o aluno produz. Relata ao professor os vídeos baixados da internet que ele possui que, a partir das temáticas abordadas, são utilizados para que o aluno produza em sala de aula. Este mesmo professor também trabalha em uma faculdade, e leva este mesmo material para a sala de aula na faculdade. Segundo ele, faz com que o aluno pense e reflita. Desde a primeira conversa com este professor, ele se mostrou bastante preocupado com o movimento do conhecimento, tendo a certeza de que os materiais elaborados levassem o aluno a pensar e refletir sobre o contexto, sobre o mundo, sobre a vida. Na última semana, o professor relatou práticas de sala com charges. Nesse movimento, a necessária leitura de mundo e de contexto por parte do aluno para que consiga interpretar o sentido crítico que esse gênero literário transmite.

Ainda na dimensão da didática, como um dos saberes experienciais

docentes, resultantes de uma escola geradora de saberes, relato outra conversa com uma das professoras do colégio realizada na sala dos professores, durante a observação participante. Esta professora leciona produção textual, preparando os alunos para o vestibular. É interessante o modo como a professora compreende e desenvolve a sua didática em sala de aula, além da relação estabelecida com os seus alunos. A professora relatou o quanto tem se esforçado em sala, preparando seus alunos para o vestibular e para a universidade. Falou com alegria que, no ano passado, um dos seus alunos passou em Educação Física na (Universidade) Federal, e veio agradecer a ela pela conquista. A professora disse que se emocionou. A professora afirma que faz de tudo em sala para envolver o aluno, cativando-o e trazendo para o conteúdo. Suas propostas de produções de texto são sempre a partir de temas atuais, fazendo com que o aluno se posicione sobre as questões, não sendo neutro em sua argumentação. Chamou-me a atenção a forma de devolutiva que a professora faz aos seus alunos – sempre individualmente, sentando o aluno ao seu lado na sala de aula. Disse que muitos a acham chata, mas ela está contente por fazer o seu trabalho – e é o que sabe fazer de melhor, segundo ela. A professora comenta que, nestes mais de quinze anos de sala de aula, tem aprendido muito, e o que a mantém em sala é a certeza de que está fazendo o melhor.

Uma didática prática e comprometida, para além de *uma prática pedagógica teórica*, é um dos saberes mais contundentes ainda gerados – mas não sistematizados no âmbito do conceito – no espaço da escola. Reforço que os registros desenvolvidos durante a aplicação dos instrumentos de coleta de dados reforçam o conceito de didática prática estabelecido por Martins (1997, p.21): “é aquela vivenciada pelos professores nas escolas de 1º grau, a partir do trabalho prático em sala de aula, dentro da organização escolar, em relação com as exigências sociais”. A autora afirma que esta prática não tem “por compromisso comprovar os elementos teóricos estudados em livros ou experimentados em laboratórios, mas tem em vista o aluno, seus interesses e necessidades práticas”.

Como conclusão daquela observação participante, depois de ter conversado com a professora, fiz a seguinte anotação, tecendo um comentário

a respeito do que havia escutado, comentário esse que, no momento da escrita, parecia sem sentido, mas que, agora, adquire significação por corroborar os pressupostos subjacentes ao foco deste estudo: “Na dimensão da didática, a busca por semelhantes fontes de pesquisa pode aproximar o conteúdo da realidade do aluno e da cultura, tornando o ensino significativo e, ao mesmo tempo, atrativo. Pelo que tenho observado e acompanhado a partir da realidade da escola, se os professores derem esse passo, poderemos até diminuir as situações de indisciplina e descompromisso perante os alunos.

Por que e como a escola de educação básica é geradora de saberes experienciais docentes? A busca por respostas a esta questão motivou este momento da reflexão que, sob o princípio do comprometimento, ganhou forma nas descrições e análises a respeito do professor e seu compromisso pessoal para com a educação, do planejamento e sua significação diante da prática pedagógica, das trocas entre professores em momentos formais e não formais, da didática enquanto prática pedagógica comprometida. Desse modo, posso afirmar que a escola é geradora de saberes experienciais docentes:

- Porque carrega uma significação simbólica e ocupa um espaço concreto diante da prática pedagógica desenvolvida pelo professor enquanto profissional da educação. Trata-se da condição de possibilidade de, por meio desse espaço, constituir ou resgatar dimensões da profissionalização docente enquanto política e existencial;
- Porque o comprometimento, as trocas, o planejamento e a didática podem ser considerados como sentidos que expressam essa significação inicial, transformando-se em saberes experienciais docentes, identificadores e formadores de professores no espaço da escola.

Anteriormente, ao refletir sobre as condições de possibilidade de o professor aprender a ser professor na escola, além de considerar tal espaço enquanto formador de professores, resgatei os conceitos de experiência e de prática pedagógica. Agora, na dimensão dos saberes, a significação da escola de educação básica e a dimensão da profissionalização do professor. A interdependência entre esses momentos, à luz da reflexão anterior, torna-se condição para um novo passo na constituição de um universo de significações daqueles que podem ser chamados de referenciais epistemológicos formativos

de professores.

3.6 FORMAÇÃO NA LICENCIATURA

A epistemologia da prática²², por intermédio dos saberes experienciais docentes, plasmou a reflexão aqui exposta. Da chegada à escola, por meio dos referenciais de apoio e das condições objetivas de trabalho, cheguei à discussão de uma escola que faz com que o professor aprenda a ser professor neste espaço, tornando-se uma escola formadora de professores. Esse movimento inicial, concluí com a análise de que a escola de educação básica é geradora de saberes docentes. Agora, torna-se necessário fazer uma reflexão sobre a formação inicial na licenciatura deste professor, analisando princípios condicionantes que, nesta discussão, plasmam determinados saberes experienciais docentes.

Analisando sob uma determinada concepção de conhecimento e de método, a reflexão, tal como proposta e elaborada, parece ser contraditória. Registro esse pressuposto em função de uma análise de raciocínio formal, pensando a partir dos momentos em que acontecem, em uma sequência lógica, os processos formativos docentes, conforme Pereira (2006). A análise a ser estabelecida, portanto, deveria partir da formação inicial para, em seguida, adentrar à escola de educação básica, discorrendo assim sobre os saberes experienciais docentes.

Porém, se o pressuposto fundamental de toda a discussão estabelecida nesta pesquisa é a prática pedagógica desenvolvida pelo professor na escola de educação básica, ou seja, se é a partir *praxis*²³ que discuto a problemática

²² A epistemologia da prática resulta da concepção de que a teoria é expressão da prática (Martins, 2004) Tais expressões são constituídas historicamente, por meio das relações sociais tecidas naquele tempo e espaço, mediante a ação de sujeitos inseridos em instituições, com o intuito de fazer frente às contradições próprias da realidade vivida.

²³ O termo *praxis* já foi utilizado em alguns momentos neste trabalho, mas sem o seu devido aprofundamento. Nesta pesquisa, *praxis* é mais do que a relação teoria-prática, ou contemplação e atividade, na busca por tipologias ou das possíveis intencionalidades do homem. Compreendo a *praxis* como a própria esfera do humano, movimento sintético do seu existir. De acordo com Kosik (1969, p. 202), “a *praxis* na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que *cria* a realidade (humano-social) e que, *portanto*, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade

aqui exposta, devo ser fiel a ele, discorrendo inicialmente sobre a realidade da prática pedagógica desse professor para, em seguida, discutir como, a partir das características, elementos, princípios e relações apresentadas, sob o ponto de vista dos saberes experienciais docentes, posso chegar à análise da formação inicial deste mesmo professor. Ainda justificando tal pressuposto, ao compreender a teoria enquanto expressão da prática, devo discutir a formação inicial desse mesmo professor sob a ótica do conhecimento gestado, elaborado e teorizado a partir das significações expressas na e através das relações historicamente estabelecidas no tempo e no espaço.

Ponto, ainda, que não é objeto deste trabalho discutir dicotomias sobre a relação entre teoria e prática na formação de professores. Neste ponto, resgato Schmied-Kowarzik (1988), ao discorrer sobre as relações entre teoria e prática na formação docente, estabelecendo referenciais de análise sob a perspectiva do conhecimento científico pedagógico e sobre a prática experiencial. Concordo com o autor, portanto, ao identificar tais momentos, atribuindo a eles sentidos e significados, analisados pela mediação do conhecimento. Porém, vou além ao referendar condicionantes que me permitam pensar também em elementos teóricos resultantes da prática pedagógica desenvolvida pelo professor na escola, analisados pela mediação do conhecimento, como aprofundado no primeiro capítulo desta tese.

É assim que se justifica, no corpo desse trabalho, a inflexão sobre a análise da formação pedagógica desse professor referendada durante o curso de licenciatura.²⁴ O objetivo estabelecido, portanto, é o de examinar a relação existente entre os saberes experienciais docentes apresentados na prática pedagógica e o processo de formação desenvolvido durante a formação na licenciatura, a fim de articular possíveis saberes experienciais docentes formadores de professores.

À formação inicial na licenciatura compete um sentido e *locus* específico (GARCIA, 1999, 2012; PEREIRA, 2006, GATTI e BARRETO, 2009 ROMANOWSKI, 2012), bem como as práticas e experiências desenvolvidas no

em sua totalidade). A *praxis* do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade”.

²⁴ Esse mesmo movimento acontecerá no capítulo seguinte, ao discorrer sobre os conhecimentos experienciais docentes.

espaço da escola. Quando articuladas e em relação, uma vez compreendidas sob um determinado eixo epistemológico, tais realidades tornam-se condicionantes para identificar quais desses saberes experienciais docentes podem se transformar em condicionantes enquanto formadores de professores.

O movimento do conceito acima empreendido, ao analisar os saberes experienciais docentes, é agora compreendido sob a perspectiva da formação inicial do professor no momento da sua licenciatura, com características observadas ao analisar a chegada desse professor à escola, referenciais de apoio, bem como as condições objetivas de trabalho, o aprender a ser professor ou mesmo os saberes docentes, carregam – ou não – elementos desse momento enquanto processo formativo inicial. Aprofundo a discussão com Martins e Papi (2010, p. 40), ressaltando a necessidade de se compreender que o vocábulo formação possui significação própria, não podendo ser confundido ou relacionado com outros termos que lhe são correlatos. Além disso, “é preciso considerar que o conceito de formação possui uma dimensão que lhe é pessoal e se relaciona ao desenvolvimento humano, o que impossibilita sua vinculação restrita ao âmbito da técnica”. As autoras concluem afirmando, de acordo com Garcia (1999), que é importante “a responsabilidade que tem o indivíduo pela própria formação, que precisa, assim, ser buscada e facilitada por ele de forma ativa”.

Assim, inicio a discussão de acordo com a unidade de código “lembranças”. Tal unidade é aqui analisada sob a premissa do professor na escola, a partir da aplicação dos instrumentos de coleta de dados. Durante a pré-análise e exploração do material, sua importância aumentou na mesma medida em que aumentou a sua frequência de aparição no corpus documental. Neste momento, ao tratar sobre os resultados, estabeleço possíveis inferências e interpretações. De igual modo, dialogo com as unidades de código “deficiências” e, em determinados momentos, com “políticas”.

A pergunta que me norteará ao longo da discussão será aquela que me foi feita em uma das observações participantes, de forma espontânea, por uma das professoras presentes: “o que está acontecendo nas licenciaturas que os professores chegam cada vez mais deficitários à escola?”. Considero fundamental tal pergunta a fim de discorrer sobre a formação na licenciatura,

de acordo com a análise da prática pedagógica desenvolvida na escola, sendo sujeito o próprio professor.

Ao discorrer sobre a formação inicial do professor de educação básica, a sua trajetória profissional é um das primeiras orientações aqui pontuadas. Em um dos momentos de entrevista, ao ser perguntada a respeito das lembranças sobre a sua formação inicial, uma das professoras assim se expressou:

Poxa vida! É para bem da verdade, eu iniciei o curso de licenciatura sem querer ser professora. Não era o meu objetivo. Primeiro aí acabei indo para essa área até porque tinha feito Ensino Médio de Magistério, e acabei cursando Pedagogia. É então, era muito jovem, inexperiente, então o curso para mim, assim, tudo era novidade. Até porque, entrar numa universidade, né?. Sair de uma cidade do interior e vir para uma capital e entrar numa universidade... então teve toda aquela sedução, aquele encantamento.

Semelhante linha de raciocínio é descrita por outra professora, ao discorrer sobre a sua formação inicial:

Sou licenciada em história, fiz pela Federal do Paraná, aqui em Curitiba, conclusão do curso foi no ano de 1988, e eu comecei a dar aula em 1993, e estou dando aula no estado. Fiz concurso público em 1995, assumi em 1996, e estou desde então na sala de aula. Na verdade, eu antes já era efetivada pela CLT, Consolidação das Leis de Trabalho, então quando prestei concurso já trabalhava no estado. O CLT equivale hoje ao Processo Seletivo Simplificado, aquele que é contratado por um tempo (na época, por dois anos), depois renovava. Então, quando entrei como CLT, de 1994 a 1995, já fiz o concurso, passei e entrei.

O aspecto da trajetória pessoal e profissional do professor se estabelece enquanto orientação relacionada às experiências e interpretações realizadas pelos sujeitos da pesquisa sobre a sua própria história e experiência de mundo. A trajetória pessoal é considerada nesta pesquisa em uma dimensão compreensiva enquanto condição possível para se aferir suposições, aproximando-se da direção onde a verdade enquanto realidade vivenciada pelos sujeitos encontra-se situada (HAGETTE, 1987, pp. 70-71).

Junto às experiências de formação inicial e a opção por determinadas licenciaturas, observo a relação entre as características do contexto social vivenciado, e a formação do professor em nível de licenciatura. Em entrevista, uma professora assim afirma: “Quando eu entrei na faculdade em 1985, foi a abertura política, e na faculdade, na época, a tendência do nosso setor era marxista. Então, essa foi uma formação muito legal que eu tive”. A professora

continua: “Depois, lá nos anos 90, ela mudou para a histórico-cultural, aí já é outra tendência, outra linha, mas eu tive essa linha marxista”. Conclui afirmando ter achado interessante a sua formação inicial, devido às características e opções dos professores formadores.²⁵

Ao falar sobre as lembranças, surgem as deficiências, ou seja, lacunas na formação inicial recebida. Ao mesmo tempo em que os professores discorrem sobre as suas lembranças em relação à formação inicial de um modo saudosista e subjetivo, evidencio nas entrelinhas das suas falas as deficiências sentidas frente à formação inicial. Pontuo que tais deficiências são compreendidas à luz da prática pedagógica e da experiência de vida própria da escola de educação básica.

Eu estava no curso, no terceiro ano. Eu nunca havia entrado em sala de aula, eu pedi essa aproximação para a professora. Mas eu dei todas as aulas sozinha em sala de aula, a professora nunca ficava comigo, eu assisti somente uma aula, e a professora orientadora não veio me assistir até por uma questão, houve um problema, ela não pode. À noite fiz do Ensino Médio, e ela não veio também, então eu senti essa falta de aproximação mesmo, para ver como eu fui na sala de aula, eu tive insegurança, mas não tive a preparação para a sala de aula. Eu tive teoria, que eu achei que não foi suficiente, mas de prática mesmo eu não tive nada.

Nesta fala, em meio às lembranças, que aqui podem ser nomeadas sob o conceito de uma insegurança e distanciamento frente à escola de educação básica, observo a ausência de um acompanhamento mínimo por parte dos professores formadores ao professor em formação na licenciatura que realiza experiências no espaço da escola. Neste sentido, já em grupo focal, uma das professoras presentes assim se posiciona: “O que eu mais me recordo foram as práticas de estágio, a vivência na escola mesmo, as atividades com os alunos, o contato direto com os alunos. Tanto os obrigatórios quanto os opcionais é o que eu mais me recordo”. Em outro momento, já em entrevista, a professora afirma que “as lembranças são de conhecimentos estanques”. Tais tópicos foram discutidos no referencial teórico de acordo com a abordagem de Pereira (2006), ao dissertar sobre as licenciaturas, principalmente no momento em que, na década de 1990, eram discutidos os problemas e desafios

²⁵ Interessante observar a relação existente entre a formação inicial e a relação com a sua chegada à escola. Pela discussão empreendida ao analisar tal tópico, observei que a prática pedagógica desenvolvida pelo professor com uma formação diferenciada tende a imprimir características individualizadas desde o início da sua carreira docente.

históricos frente aos processos formativos de professores (licenciaturas polivalentes, dicotomias entre teoria e prática, distanciamentos entre a formação recebida e as questões advindas da prática).

As experiências de estágio e de imersão na escola de educação básica são lembranças evidenciadas. No grupo focal, uma das professoras afirma se lembrar dessa experiência, quando teve que desenvolver aulas em sala por uma semana.

A professora gostou tanto do projeto na ocasião que a gente ficou dando aula quase um mês. Ela falou: já que vocês começaram com estes alunos, terminem. Daí inverteu os papéis, ela passou a ser a observadora e a gente assumiu a aula, e a nossa professora de estágio também foi acompanhar algumas aulas, e isso não acontece mais nas universidades. Isso me marcou. Foi puxado.

Já no questionário aberto, um dos professores reforça a ideia acima exposta: “A falha maior é a não relação do curso, da universidade, com a realidade das escolas, principalmente as escolas públicas. Quando no final do curso vamos para o estágio, nos deparamos com uma realidade apavorante, de organização de estrutura”. Resgato aqui o registro feito no referencial teórico de que, desde o ano de 2002, o Artigo 1º Resolução nº2/2002, aumenta o número para 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso, bem como 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso.

Em meio às lembranças, aprofundo a discussão a respeito da relação entre teoria e prática, pois, ao aplicar os instrumentos de coleta de dados, evidenciei momentos em que o próprio professor, ainda em formação, acentuava uma dessas dimensões e, ainda, como tais questões retornam agora, sob a perspectiva da prática pedagógica desenvolvida por esse mesmo professor no espaço da escola, e o quanto conceitua o tempo transcorrido, elemento pontuado por um dos professores ao responder o questionário aberto: “Comentar dessa falta é necessário estar atuando como professor no contexto, de outra forma não tem como perceber a falha”. Em entrevista, um dos professores assim se posiciona, comentando sobre a sua formação inicial:

Porque o curso de biologia, pelo menos na minha época, ele tinha toda uma conotação para a pesquisa. Então, tanto que era no centro politécnico... então as disciplinas ficavam desmembradas da reitoria, onde eu tinha as disciplinas pedagógicas. Então, não havia conversa,

até a distância e não havia conversa dentro da universidade para o curso ser efetivamente um curso de licenciatura.

Também em entrevista, outra professora complementa semelhante questão: “Foi isso que eu senti, essas discrepâncias. E mesmo durante o curso, as disciplinas feitas na área da educação, falta de mais disciplinas, mais práticas. Eu acho que eu até tive mais práticas do que se tem hoje”. Por fim, conclui “era um curso de licenciatura, mas não preparava para ser professor, você saia um pesquisador. Fui muito bem formada em termos de conteúdos”. André (1996, 1999), Romanowski (2002), bem como Cunha (1998), discutem com propriedade tais distanciamentos, denunciando os fossos existentes nos processos formativos docentes. De igual modo, para uma melhor compreensão do todo, estabeleço as necessárias relações entre as concepções epistêmicas paradigmáticas (ABBAGNANO, 2000; CUNHA, 1998; GAMBOA, 2008) e essa mesma formação em uma leitura histórica e situada.

Ao mesmo tempo, registro uma dimensão positiva da fala desta professora: “você sai pesquisador. Fui muito bem preparada em termos de conteúdos”. A fala desta professora externaliza um dos pressupostos da formação de professores na licenciatura: a pesquisa. Este estudo aponta para a necessidade de se aprofundar essas discussões em nível de licenciatura, formando professores pesquisadores e, ao mesmo tempo, pesquisadores professores. Trata-se de um dos possíveis saberes responsáveis por ultrapassar a dimensão reprodutora do conhecimento nas escolas, como discutido ao longo desta pesquisa.

Lembranças, como acima mencionado, dialogam com deficiências. Pela pesquisa realizada, torna-se evidente a ausência de um vínculo quanto à união entre a dimensão teórica e prática na formação de professores. Ao mesmo tempo, o estágio se configura como uma dessas pontes, porém, com ausência de acompanhamento específico. Finalizando essa discussão, em uma das observações participantes, um dos professores comenta sobre os estagiários, e afirma que eles estão cada vez mais distantes da escola. O professor afirma observar que os alunos chegam à escola e acham que ela é “uma coisa que na verdade não é”. Tal fala, no momento do grupo focal, é corroborada por outra professora. Segundo ela, esse distanciamento existe, além da falta de um olhar e acompanhamento mais específico, bem como um maior conhecimento por

parte do professor formador quanto à realidade da escola:

Eu senti, claro, que na nossa formação é impossível a gente ver tudo, você vê o mínimo possível porque você tem uma carga horária pra cumprir, mas eu acho que na faculdade tem muitas questões que estão bem distantes da realidade da escola, e assim os professores da faculdade são, grande maioria, eu percebo que são bem fora da casinha com relação aos estágios, porque muitos deles estão lá na universidade e não conhecem a nossa realidade aqui, e eles exigem mundos e fundos da gente enquanto aluno. Eu me lembro que tive de fazer um monte de material didático para eu aplicar nas minhas regências. A gente trazia sacolas e mais sacolas pra escola e, assim, é uma realidade que não acontece no dia-a-dia do professor.

Uma última categoria de análise no campo das lembranças é a ausência de uma sólida formação pedagógica. Além das questões específicas para responder às exigências da burocracia frente à prática pedagógica desenvolvida na escola, como pontuado ao discorrer sobre as condições objetivas de trabalho, os sujeitos desta pesquisa evidenciam lembranças e deficiências frente à formação específica pedagógica (uma das perguntas do questionário aberto). O posicionamento dos professores é crítico, evidenciando lacunas e necessidades:

Não há formação pedagógica alguma na Academia. São apenas leituras de livros e textos, trabalhos em grupo, avaliações etc... Não se vê aula de preparação de conteúdos para os discentes, muito menos quais assuntos devem ser trabalhados em qual faixa etária e em quais turmas. Foi um curso que não preparou para lecionar, ou seja, só possui o título de “licenciatura”, mas pareceu bacharelado.

Com efeito, ao afirmar não existir uma formação pedagógica específica na academia, os professores aprofundam a discussão sobre a não existência de uma sólida formação em termos da didática e metodologias de ensino, no contato direto com a escola, bem como uma maior articulação entre teoria e prática. Em uma das respostas ao questionário aberto, a crítica quanto ao conhecimento pedagógico inexistir na formação inicial é resultado da “falta de metodologia aos professores universitários, o que interfere na formação ou não/formação dos futuros docentes”. O estudo de Martins e Romanowski (2010, p. 201), ao discorrer sobre a didática na formação pedagógica de professores, problematiza a realidade relatada pelos professores. As pesquisadoras entendem que a perda de espaço da didática, “numa dimensão mais ampla, e a valorização das didáticas específicas e metodologias específicas das áreas de conhecimento nas atuais propostas de formação de

professores, expressam o novo momento do capitalismo”. As autoras concluem a sua reflexão citando Santos, ao afirmar que as “as novas formas de exploração e controle da força de trabalho exigem um novo tipo de trabalhador, uma vez que a produtividade repousa cada vez mais na utilização do trabalho complexo” (SANTOS, 2005, p. 42).

O que está acontecendo nas licenciaturas que os professores chegam cada vez mais deficitários à escola? A pergunta daquela professora me motivou a discorrer sobre a formação inicial do professor, suas lembranças e deficiências. Neste caminhar, analisado sob o ponto de vista da prática pedagógica realizada na escola de educação básica, evidenciei princípios de uma trajetória pessoal e as características do contexto sócio-histórico em relação à opção pelo ser professor; as inseguranças do estudante e os distanciamentos desta formação inicial frente à realidade da escola; as características do estágio e a sua configuração como uma das principais pontes com a escola; as relações que existem – ou não – entre teoria e prática na formação inicial do futuro docente, bem como a necessidade de uma formação pedagógica, aqui analisada na dimensão do conhecimento específico, da didática, do contato com a escola e da articulação entre teoria e prática.

Novas pesquisas, velhos dilemas. Não está aí uma das possíveis respostas para a questão que me motivou a discorrer sobre a formação inicial universitária do licenciado vista sob a perspectiva da prática pedagógica?

A realidade, o contexto e a sociedade passaram por modificações ao longo do tempo, como evidenciado em momentos específicos durante a discussão do capítulo teórico deste trabalho (IANNI, 1996; VEIGA, 2009). Se a pesquisa comprova que o professor continua chegando com deficiências ao espaço da escola, faz-se necessário que a formação inicial na licenciatura se abra em uma leitura, análise e prática constantes frente às características e condicionantes tão próprios à educação e escola atuais. É assim que a discussão estabelecida, pelo viés da *praxis* pedagógica, sob o referencial epistemológico da teoria enquanto expressão da prática, pontua determinados saberes experienciais docentes, na dimensão da formação na licenciatura vinculada à realidade da escola de educação básica:

A existência de uma leitura crítica por parte do professor ao compreender, a partir da prática, a trajetória da sua formação inicial. Para tanto, faz-se imprescindível o princípio da subjetividade enquanto condição de possibilidade, ao permitir que esse professor discorra sobre a história e experiências subjetivas. Trata-se de um saber experiencial docente, significação imaginária portadora de significados.

A imersão do professor na realidade e no mundo do trabalho, compreendendo-se enquanto um ser social, possibilita-lhe discorrer sobre as características da sua formação inicial, não sob o ponto de vista teórico, mas sim sob o ponto de vista da experiência prática, na busca por determinantes e finalidades.

Esta experiência vivenciada na escola, para além do idealismo da teoria objetivada *a priori*, expressa um saber experiencial subjetivo enquanto concepção de uma escola aberta ao contexto e ao mundo da vida, em uma dimensão ontocriativa, criticando as *práticas pedagógicas teóricas* ainda evidentes nos processos de formação inicial.²⁶

Sendo assim, a escola de educação básica, mediatizada pela análise das lembranças do professor diante das características da sua formação inicial durante a licenciatura, constitui-se enquanto uma das expressões possíveis para se pensar a respeito dos saberes experienciais docentes, na dimensão de uma escola dialogante com os processos de formação docente.

3.7 FORMAÇÃO INICIAL E CONTEÚDOS ESPECÍFICOS

Partindo da prática pedagógica dos professores da Educação Básica, quais são os referenciais epistemológicos formativos de professores, teorizados a partir da prática pedagógica desenvolvida na escola e da formação recebida no curso de licenciatura? Se a unidade de código “lembranças”, dialogando com as deficiências, foi se constituído enquanto uma das primeiras dimensões para se pensar os saberes experienciais docentes enquanto interlocução entre a escola e a universidade, com o objetivo de

²⁶Para aprofundar tais saberes enquanto expressão da epistemologia da prática, ver Thompson (1981, p. 182.)

articular possíveis saberes experienciais, faz-se necessário aprofundar a discussão sobre a formação inicial na licenciatura e os conteúdos específicos dela resultantes. Assim, partindo da escola de educação básica e da *praxis* dos professores, retomo o objetivo geral deste capítulo, cujo escopo é o de identificar os saberes experienciais docentes, articulando-os à formação inicial, a fim de categorizar esses saberes, compreendendo-os como um primeiro momento na busca pelos referenciais epistemológicos formativos de professores da educação básica.

A retomada da questão-problema, bem como do objetivo geral deste trabalho, é proposital e estratégica, a fim de que o foco deste estudo não se perca no corpo destas discussões.

Apresento, de acordo com Veiga (2009) e com os pressupostos elencados no referencial teórico, a necessidade de abertura às mudanças paradigmáticas de conhecimento, atentando-se para a complexidade das práticas educativas e as novas formas de organização do trabalho tanto na escola quanto nas instituições de formação inicial e continuada de professores.

Enquanto pressuposto para este momento da discussão, descrevo o comentário feito por uma professora durante o desenvolvimento da pesquisa, em um dos momentos da observação participante:

Chegou à universidade o drama que a gente está vivendo: antes o aluno não chegava às universidades, porque era só uma elite que conseguia chegar, uma elite de pensamento – que estudavam – não só de dinheiro, mas que estudava. Era uma elite pensante, sabe?! Agora é uma elite que chega lá, mas que não sabe pensar, não sabe matemática, português. Mas eles estão se formando assim mesmo!

A fala desta professora é uma fala a partir da escola. Seu referencial de análise é tanto o professor que tem vindo para a escola de educação básica, com uma determinada formação em termos de conteúdos específicos, quanto ao aluno que ingressa nos cursos de licenciatura, muitos deles futuros professores. A preocupação da professora refere-se a esse aluno que não sabe pensar, não sabe Matemática ou Língua Portuguesa, mas está se formando e ingressando na docência.

Junto ao pressuposto acima discutido, estabeleço uma problemática, também resultante de um dos momentos de observação participante. Em uma

das falas, o professor assim se expressa: “o maior problema é que os professores perderam o seu objeto de estudo”.

Veiga (2009) situa três perspectivas de formação de professores no Brasil, apresentadas no capítulo teórico desta tese: aquela que forma o tecnólogo do ensino, aquela que relaciona o professor ao agente social, aquela que forma para a crítica e emancipação. Ao discutir sobre a formação inicial e os conteúdos específicos em relação às perspectivas acima elencadas, para além das lembranças e deficiências desta mesma formação, faz-se necessário atentar para as características deste aluno em formação, como acima exposto, bem como para o objeto de estudo relacionado à formação inicial deste mesmo professor. Sujeito e objeto são estabelecidos aqui enquanto par categorial, dialogando com os processos de formação docente.

Durante a aplicação dos instrumentos de coleta de dados, a unidade de código “conhecimentos específicos” dialogou com esse par categorial. Em uma das entrevistas com a coordenação pedagógica do colégio, a coordenadora assim se posicionou: “as licenciaturas não formam para a aprendizagem, mas sim em conhecimentos específicos”. Segundo ela, “o professor universitário hoje não tem noção do que é uma escola, com alunos muito diferentes em termos de comprometimento, educação, limites e disciplina”.

O conteúdo específico enquanto objeto dessa formação inicial é evidenciado em outro momento de entrevista, quando a professora dialoga com a sua formação inicial, estabelecendo as diferenciações e relações entre a pesquisa e o ensino. Aqui, a professora não se posiciona enquanto deficiência ou problemática, mas sim enquanto um acento sobre os conteúdos específicos da sua formação inicial:

Quando a gente faz o curso, que ele é de história, eu não sei se é assim até hoje, até acredito, a gente percebe que dentro do curso de história há uma tendência maior para preparar para a pesquisa do que para a área de licenciatura mesmo.

Já no questionário aberto, outro professor se posiciona sobre a mesma questão, analisando-a sob o ponto de vista de uma problemática estrutural ao seu curso de licenciatura. Ao falar sobre a carga horária, assim se posiciona:

Equidade na carga horária das diversas disciplinas dentro do curso. Lembro que tivemos dois semestres de inglês instrumental, dois

semestres de antropologia, quatro de história etc, e apenas um em estética (minha grande dificuldade), um de filosofia da linguagem, entre outras.

Ainda sobre o conteúdo específico, compreendido enquanto objeto da formação docente, uma das professoras durante entrevista retorna à sua formação inicial, lembrando autores memoráveis, os quais estabelecem relações com os conteúdos estruturantes desta etapa de formação:

E até mesmo eu falei um pouquinho sobre as leituras que a gente tinha na época, sobre autores que me ajudaram a pensar um pouquinho essa prática. Eu até na época eu me lembro que tinha o Libâneo, o Paulo Freire, Saviani, isso, porque foram justamente eles (que) tratam de uma pedagogia mais democrática, onde o aluno interage, o aluno também faz parte do conhecimento, isso. Também Freinet, porque justamente ele fala, embora seja século XIX e XX, mas já se pensava a ideia de uma escola democrática, acho bacana, uma escola aberta, até porque a minha formação, quando eu fiz o ensino fundamental e médio, eu fiz na época do regime militar, então foi um contexto diferente.

Pela fala da professora, evidencio que, já na sua formação durante o ensino fundamental e médio, ela trazia consigo um conteúdo específico, crítica estabelecida pelos professores frente à caracterização dos atuais alunos que ingressam na licenciatura, futuros licenciandos, ao discutir sobre o seu objeto de estudo. Retomo, neste sentido, e fazendo a relação com as categorias de tempo e espaço históricos, a fala de outra professora, durante a entrevista. De acordo com a professora, ela conseguiu fazer a diferenciação entre a escola de ensino médio e a formação universitária. Ela afirma achar que se formou mais crítica em seu ensino médio, e quando ingressou na universidade pegou a transição para a democratização. Ao chegar à escola, em 1993, essa professora afirma ter retomado as leituras de “Paulo Freire, a crítica dos conteúdos com Saviani, então foi legal. E como estava mudando o currículo nacional, a Lei de Diretrizes e Bases, na verdade, então eu também peguei a mudança de uma escola diferenciada”.

Durante a observação participante, evidenciei um contraponto desta fala acima. Se a formação da professora enquanto conteúdo específico parece ter sido norteadora durante a sua formação em nível de licenciatura, os professores na escola se preocupam com a falta de conhecimento básico deste aluno ao deixar o ensino médio e ingressar na licenciatura. Durante a observação participante, uma das professoras licenciada em Física pergunta:

“como discutir currículo e conteúdos pelo viés neoliberal?”. A pergunta da professora está no bojo da discussão sobre o conteúdo específico trabalhado na licenciatura. Ela afirmou que, em conversa com outros professores de física, perguntou: “O que exatamente a física estuda?”. Segundo ela, os professores “não sabiam, pois só reproduzem o livro didático”.

Retomo a discussão estabelecida por Martins e Romanowski (2010, p. 211), quanto à valorização das didáticas específicas nas diferentes áreas do conhecimento nas atuais propostas de formação de professores como expressão de um novo momento do capitalismo atual. Enquanto tendência, como referendado por Veiga (2009), a fala dos professores ainda evidencia uma formação enquanto tecnólogo do ensino, com ênfase em competências para o exercício técnico-profissional, porém, com um agravante: o não domínio dos conteúdos específicos para o exercício da profissão, elementos identitários para um saber profissional. Tal agravante encontra possíveis referenciais de análise a partir das políticas no diálogo com os dois conceitos propostos por Santos (2010): a ecologia dos saberes e o princípio da rede. O intuito do autor é pensar um modelo de política e de conhecimento prático e social, atingindo o sujeito e gerando transformação.

A inter-relação entre sujeito e objeto quanto à discussão dos conteúdos específicos torna-se evidente ao longo de todas as discussões empreendidas. A preocupação com a especificidade da formação durante a licenciatura, pela análise dos professores, encontra-se diretamente relacionada às características pessoais do sujeito e do nível de profundidade segundo o qual o objeto de estudo é problematizado durante o curso de licenciatura. Porém, pela crítica evidenciada, tal proposta formativa de professores dependeria de políticas problematizadoras e críticas ao sistema que, ao mesmo tempo, estabeleçam relações com a realidade da escola de educação básica. Nessa dimensão, retomo uma das falas do questionário aberto, quando o professor pontua tal necessidade: “Os conteúdos foram corretos. No entanto, a realidade está fora do alcance do conteúdo. O maior problema é o descaso de como as escolas são tratadas pelos governos, a falta de estrutura e de organização, o que mata o profissional da educação”.

Para Feyerabend (2010, p. 296), a melhor maneira de descrever um conflito histórico é apresentar os indivíduos que o criaram e, em seguida, explicar a rede de relações entre eles estabelecidas. Este foi o movimento realizado nesta discussão, tendo como objeto de investigação a formação inicial e os conteúdos específicos, na busca por identificar saberes experienciais docentes.

Neste estudo, sujeito e objeto articularam-se enquanto par categorial na discussão sobre os conteúdos específicos, descrevendo a situação a partir dos indivíduos envolvidos, ou seja, os professores da educação básica. A explicação dessa rede de relações pautou-se pelas preocupações acerca do conteúdo específico enquanto preparação para a docência, compreendendo-o enquanto objeto da formação inicial e relacionando-o à literatura. Em seguida, adentrou na discussão sobre o atual perfil de egresso na licenciatura e futuro professor, chegando à discussão política sobre a atual crise tanto do sujeito como do objeto. Enquanto saberes experienciais docentes, no diálogo com a formação inicial e os conteúdos específicos, identifiquei:

O conteúdo específico, compreendido enquanto princípio estruturante na formação para a docência, é um dos saberes experienciais evidenciados enquanto necessidade. Porém, por parte dos professores, não há clareza de quais sejam tais conteúdos, uma vez que sujeito e objeto encontram-se indistintos frente aos processos de formação inicial na licenciatura.

A leitura crítica, situada e histórica, por parte do professor na escola de educação básica, se estabelece como um saber experiencial docente, na discussão sobre os conteúdos específicos em relação ao contexto e a realidade da escola, enquanto necessidade de compreensão ideológica dos determinantes subjacentes às macropolíticas educacionais e formadoras de professores para a educação básica.

Os dois saberes experienciais acima sintetizados, em uma dimensão compreensiva do discurso, necessitam ser lidos enquanto um novo par categorial, pois encontram-se em dependência e influência mútua. Vejo que a indefinição do sujeito ou do objeto interfere em uma discussão política e de transformação radical, ao passo que uma não compreensão ideológica

contribui para a não clareza do que seja central nos processos de formação docente na dimensão dos conteúdos específicos.

3.8 RELAÇÃO UNIVERSIDADE⇔ESCOLA: DOS PROBLEMAS ÀS APROXIMAÇÕES

Da discussão acerca da prática pedagógica desenvolvida na escola de educação básica, estabeleci saberes experienciais docentes. Em seguida, propus uma inflexão no sentido de adentrar na discussão desses mesmos saberes na perspectiva da formação inicial na licenciatura, debatendo dimensões da formação inicial e dos conteúdos específicos. De acordo com a metodologia adotada, procurei descrever realidades, explicar situações e compreender determinantes, de acordo com o olhar do professor, sob os pressupostos da epistemologia da prática. Os saberes experienciais docentes resultantes destes dois momentos iniciais de discussão me conduziram à terceira e última etapa deste capítulo: as relações entre a universidade e a escola, compreendendo tais relações sob o ponto de vista da dialética, enquanto retroalimentadoras dos processos formativos docentes, bem como identificadoras de saberes experienciais.²⁷

Durante o desenvolvimento da pesquisa, na aplicação dos instrumentos de coleta de dados, vivenciei situações nas quais discuti junto aos professores tanto a problemática quanto as possíveis aproximações entre a universidade e a escola, e vice-versa, no intuito da busca pelos referenciais epistemológicos formativos de professores da educação básica, objeto deste trabalho. Durante a realização das entrevistas e aplicação dos questionários, observei também a preocupação do professor da educação básica em discutir essa relação, mesmo não tendo clareza do seu significado. Em seguida, a leitura flutuante do corpus documental evidenciou unidades de registro dialogantes entre si, tais como: problemáticas, possíveis aproximações, diálogos possíveis e políticas. A

²⁷ No momento da discussão sobre o método e metodologia de pesquisa, tendo realizado a leitura flutuante do corpus documental constituído, e de acordo com o objeto de estudo em questão, defini as três unidades iniciais de análise, as quais se constituíram enquanto categorias. As três categorias foram: Escola, Formação Inicial; Universidade-Escola.

reflexão a seguir trará ao corpo desse trabalho a discussão dessas unidades, com o objetivo de articular possíveis saberes experienciais docentes. Como sub-questão para este momento da discussão, pergunto: como os professores da educação básica compreendem as relações entre universidade ↔ escola frente aos processos formativos de professores?

Dentre os principais componentes sobre os bons programas de formação docente discutidos por Marcelo Garcia (2012), e expostos em sua íntegra no referencial teórico deste trabalho, destaco: demonstrar correspondência com a escola, o vínculo com as condições reais de exercício da docência, a avaliação contínua, o aprender a partir da experiência, o conhecimento em construção.

O resgate das ideias do autor é proposital para situar o objeto de estudo, bem como estabelecer o meu referencial de análise sobre a problemática apresentada. Assim, inicio a discussão com a fala de uma das coordenadoras pedagógicas no momento da entrevista, pois se trata de uma colocação problematizadora sobre tais relações. Segundo a coordenadora,

A pedagogia enquanto curso universitário hoje é um problema, pois os formandos não estão preparados para trabalhar conforme a realidade da escola e da educação. Os teóricos e as linhas estudadas não dialogam com a escola. O que o aluno estuda na faculdade não é aplicável na escola, daí as dificuldades de um maior diálogo em pensar o projeto educativo da escola, pois o profissional da pedagogia não possui leituras mais amplas sobre essas questões.

Ainda discutindo sobre os conteúdos específicos, durante o grupo focal, duas professoras assim se posicionaram: “eu vou ser chata: os conhecimentos específicos. Também a questão da forma do ensino”. E a segunda afirma ser necessário conversar e mostrar a “realidade da escola. Como falam com a gente: a educação física é só chegar e jogar bola. A gente não faz isso, a gente pensa o conhecimento com trabalhos, provas etc”. Analiso a problemática de acordo com o pressuposto estabelecido por Martins (2005, p. 06), ao afirmar que “não é feita, de modo geral, a dialetização da teoria com a leitura da prática”.

Um primeiro elemento de análise, portanto, configura-se enquanto a necessária abertura do curso de licenciatura frente à realidade da escola, trabalhando conteúdos capazes de dar suporte à prática desenvolvida pelo

professor. Trata-se do componente *práxico*, tendo como referência o trabalho escolar (NÓVOA, 2009, pp. 13-14). Ainda no grupo focal, uma terceira professora comenta: “O diálogo da universidade com a prática é muito importante, isso encurtaria o processo de aprender as rotinas da escola”.

Durante os momentos de observação participante na sala dos professores, semelhante questão veio à tona. Ao conversar com dois professores, um deles comenta: “são as questões sociais. Cada vez mais a sociedade está diferente. Ao mesmo tempo, (há) uma desvalorização do saber científico; o quanto o professor e o aluno não dominam os conceitos básicos da ciência”. A preocupação dos professores é com o movimento do contexto, as necessárias releituras do saber científico e o domínio por parte do professor dos conceitos básicos da sua ciência. Os dois professores possuem um posicionamento crítico diante da relação universidade e escola. No registro dessa observação, relatei que o professor comentou sobre as relações entre a universidade e a escola, e o quanto aquela ainda está distanciada da escola. Por sua vez, comentou que a sua esposa é da educação, e que a universidade demonstra abertura para a realidade da escola. Concluímos a discussão comentando sobre o referencial teórico subjacente a essa relação, pontuando o quanto é discurso, e o quanto é prática.

Esta discussão (MARCELO GARCIA, 2012), reaparece em outro momento da observação participante, ao conversar com um grupo de professores. Uma das professoras faz um comentário sobre os atuais projetos de pesquisa, demonstrando conhecimento sobre como acontece a produção do conhecimento na licenciatura, bem como as políticas subjacentes e de financiamento da educação. Ao mesmo tempo, faz as relações com a realidade da escola.

Dá um dinheiro para ele fazer um projetinho e pronto. Daí conta ponto na CAPES, ele vai para o Qualis A, B, sei lá o quê, pronto. Tão colocando as crianças aqui em tempo integral, sem estrutura, sem espaço. O Arns é secretário da educação, não é? Vai olhar as escolas integrais, a situação é bem outra.

A licenciatura também necessita atender ao saber do professor. Segundo o relato de outra professora, parece ainda existir certa desconfiança em relação ao que é produzido pelo professor na escola, não considerando o

professor enquanto sujeito pensante, capaz de ir além da reprodução. Por detrás dessa colocação, evidencio a crítica desta professora frente aos processos de formação na licenciatura, e do quanto a universidade ainda compreende a escola enquanto repetidora de teorias. Ao mesmo tempo, a professora pontua que, se existe tal desconfiança, é porque professores no espaço da escola não exerceram com responsabilidade o seu papel social.

E difícil porque a cultura da reprodução é tão forte, que nem a situação que eu passei no curso de EAD, quando escrevi sobre cinema. Li muito, e a professora mandou referenciar “ciência ou sétima arte”. Eu escrevi que era produto da imaginação, tal como a ciência só que a ciência é uma imaginação centrada numa teoria enquanto a arte é livre, pode circular livremente, tanto que a arte pode antecipar a ciência. Eu coloquei isso e ela mandou referenciar. Nossa, eu fiquei tão brava, peguei o e-mail e escrevi uma folha de e-mail para ela dizendo que eu tinha lido isso e isso, e que eu tinha o direito de fazer uma síntese porque era o que eu pensava já que eu tinha lido bastante. Depois ela veio me pedir desculpas. Pra você ver o absurdo. As pessoas vêm uma frase e acham que é cópia. Eu falei “coloca no google a frase, você vai se é cópia ou não, porque exatamente na mesma sequência ninguém vai escrever, pode até coincidir algumas coisas”. Só que a gente já passou por isso, o professor pegava um texto na internet, copiava e mandava.

Analisando a problemática sob o ponto de vista da prática, percebo possibilidades de resgate do sujeito, das práticas sociais, da dimensão da experiência individualizada, articulando possíveis referenciais antropológicos, sociais, políticos, culturais, educacionais. Como afirma Romanowski (2012), e já referendado no referencial teórico, haveria assim a integração entre teorias e práticas, ainda ausentes dos cursos formadores de professores.

Uma segunda dimensão de análise é a prática do estágio. Acima, ao tratar sobre a formação inicial, o estágio foi objeto de estudo. Agora, é compreendido de acordo com a relação entre universidade e escola, na busca pelos saberes experienciais docentes resultantes desse processo. No grupo focal, a problemática é levantada por uma das professoras presentes. A análise descrita a seguir foi feita pelo observador, presente na realização deste instrumento de coleta de dados: “a professora trabalha no ensino médio, e vê que as meninas que vêm da universidade *via* estágio não sabem trabalhar, não por falta do conteúdo, mas de conhecimentos da prática e sobre a prática”. Também no grupo focal, uma segunda professora polemiza a dimensão do estágio: “Eu acho que o estágio deve ser de ao menos dois anos para ver

como é a realidade da escola. Assim, eles podem parar de surtar lá na universidade”.

Na mesma linha de análise, durante a realização da entrevista, uma das coordenadoras pedagógicas se posiciona no sentido de valorizar o estágio enquanto necessário para que o professor aprenda a ensinar. Segundo ela, a prática de estágio tem decaído, e muitos alunos vêm para a escola somente para observar as práticas de outros professores, trabalhando uma aula prática. Ainda, quando estão em sala observando, têm tido problemas com uso de celulares, estagiários dormindo ou não participando do desenvolvimento das aulas. De acordo com a coordenadora, alguns professores não querem mais a presença de estagiários em suas aulas em função desse comportamento inadequado.

O estágio, analisado sob o olhar do professor na escola, fundamenta-se enquanto pressuposto para o exercício da docência, no sentido do “ensinar a ensinar”. Pela pesquisa realizada, trata-se de um dos elos de relação entre a universidade e a escola, espaço de trocas e de aprendizagens.²⁸ Porém, os professores evidenciam problemas, tanto no aspecto do aluno e o não comprometimento com as práticas, quanto o não acompanhamento por parte do curso de licenciatura. Assim se posiciona outra coordenadora pedagógica:

Mas tem alguns que dá até pena. Chegam perdidos. Não sabem a que eles vêm. Então, eu sempre falo para eles, vocês tem a formação lá, mas é bom aproveitar esse momento para conhecerem como é uma dinâmica de uma escola, de uma escola de ensino noturno, que tem esse diferencial de outro turno. Digo, acho que vocês tem que aproveitar esse momento para perceber como se dá essa organização, como é a sala de aula. Eu sempre falo isso para os estagiários que vêm. Isso não seria comigo, seria com a professora deles. Enfim, eu aproveito esse momento também.

Durante o grupo focal, semelhantes questões são pontuadas por uma das professoras. Observo a inexistência de um acompanhamento por parte do professor da licenciatura ao estagiário. Pode ser que ele exista, mas não é de

²⁸ No referencial teórico, ao discorrer sobre a formação para a docência, dialoguei com Marcelo Garcia (2012): “O foco dos bons programas de formação deve perpassar pela aprendizagem dos estudantes, porém, em uma característica de abertura junto à comunidade. Para tanto, faz-se necessária uma concepção de currículo e de prática pedagógica que, em seus pressupostos, estabeleça tais diálogos. Semelhantes programas, uma vez assim organizados, tendem a desenvolver nos futuros docentes a competência de conteúdos, nas estratégias e ensino, no uso e no diálogo com as tecnologias, além de outros elementos essenciais para um ensino de qualidade formal e política”.

conhecimento do professor. Porém, a análise da professora quanto à prática desenvolvida pelo estagiário no espaço da escola de educação básica ainda é deficitária.

A maioria dos estagiários que vem aqui pra escola, claro que não é em todos os cursos, a gente percebe que o pessoal que vem fazer estágio tem que aplicar uma aula. Ele vem, assiste algumas aulas e depois aplica uma aula. Eu acho que é muito pouco para a prática pedagógica de hoje em dia. A carga horária de prática dos formandos de hoje é muito reduzida, eles vêm, fazem lá um número X de observações, entram mudos e saem calados, no fundo da sala, não intervêm em nenhum momento com o professor. Simplesmente, são uma pessoa a mais ali e morre nisso.

Zabalza (1987) observa as diferenciações entre prática e estágio. A este último, compete as contribuições para aproximar o estudante da prática, configurando-se enquanto aprendizagem profissional, do que decorre a necessidade de um currículo formativo estruturado, com supervisão e apoio, tanto na escola quanto na universidade. Neste estudo, sob o referencial da prática pedagógica, o estágio é compreendido tanto enquanto problemática quanto como possível aproximação. Trata-se do pressuposto para a aprendizagem da docência, saber experiencial que, de acordo com os professores entrevistados, possui a sua significação diante da prática a ser desenvolvida na escola.

Como os professores da educação básica compreendem as relações entre universidade ↔ escola frente aos processos formativos de professores? Pela pesquisa realizada, as relações entre essas duas realidades são descritas e explicadas, inicialmente, como dimensões formadoras, sob o aspecto da necessidade de abertura do curso de licenciatura frente à realidade da escola, trabalhando conteúdos que deem suporte à prática desenvolvida pelo professor, na atenção ao movimento do contexto e do saber do professor, chegando às práticas de estágio enquanto fundamento e pressuposto para a aprendizagem da docência. No entanto, inexistente uma compreensão profunda e sistemática por parte do professor quanto à relação estabelecida frente aos processos para a formação docente. Como saberes experienciais docentes resultantes dessa dinâmica, registro:

- A significação da escola e da prática pedagógica ali desenvolvida enquanto um todo portador de determinantes e condicionantes concretos, realidade

aberta e capaz de se constituir enquanto unidade explícita frente aos processos formativos de professores.²⁹

- A identificação do *locus* específico da formação universitária na licenciatura e a sua contribuição para com a formação do professor, junto à indefinição do campo ideológico do sujeito em meio às condições objetivas dessa mesma formação em licenciatura, nas relações com a escola de educação básica.³⁰

As relações entre universidade ↔ escola existem, mesmo que mais ou menos visíveis aos professores. Os saberes experienciais docentes, compreendidos a partir dessa relação, atestam para os necessários aprofundamentos, tanto na perspectiva da prática objetivada na escola, quanto na especificidade da significação da formação e do lugar do sujeito na licenciatura.

3.9 À GUIA DE UMA PRIMEIRA INFERÊNCIA: O INÍCIO

Como terceiro e último momento deste capítulo, procurarei sintetizar os elementos resultantes da pesquisa em uma dialogia prática-teoria-prática, a fim de categorizar os saberes experienciais docentes, compreendendo-os como um primeiro momento na busca pelos referenciais epistemológicos formativos de professores da educação básica.

Neste trabalho, os saberes experienciais docentes expressam uma síntese da *praxis*, compreendendo-os na relação das dimensões laborativa e existencial. Enquanto laborativos, apresentam-se nas práticas objetivas dos professores da educação básica; enquanto existencial, nas experiências de lutas, resistências e significações. Os saberes experienciais docentes aqui sistematizados são compreendidos como etapas do desvelamento dos nexos do real (SEVERINO, 2013, p. 40), transformando-se em instrumentos do fazer e externalizando a experiência humana, realidade que, de acordo com a pesquisa realizada, ainda se encontra distante dos processos formativos de

²⁹ Para aprofundar essa dimensão do saber experiencial docente, ver Castoriadis (1985, p. 69).

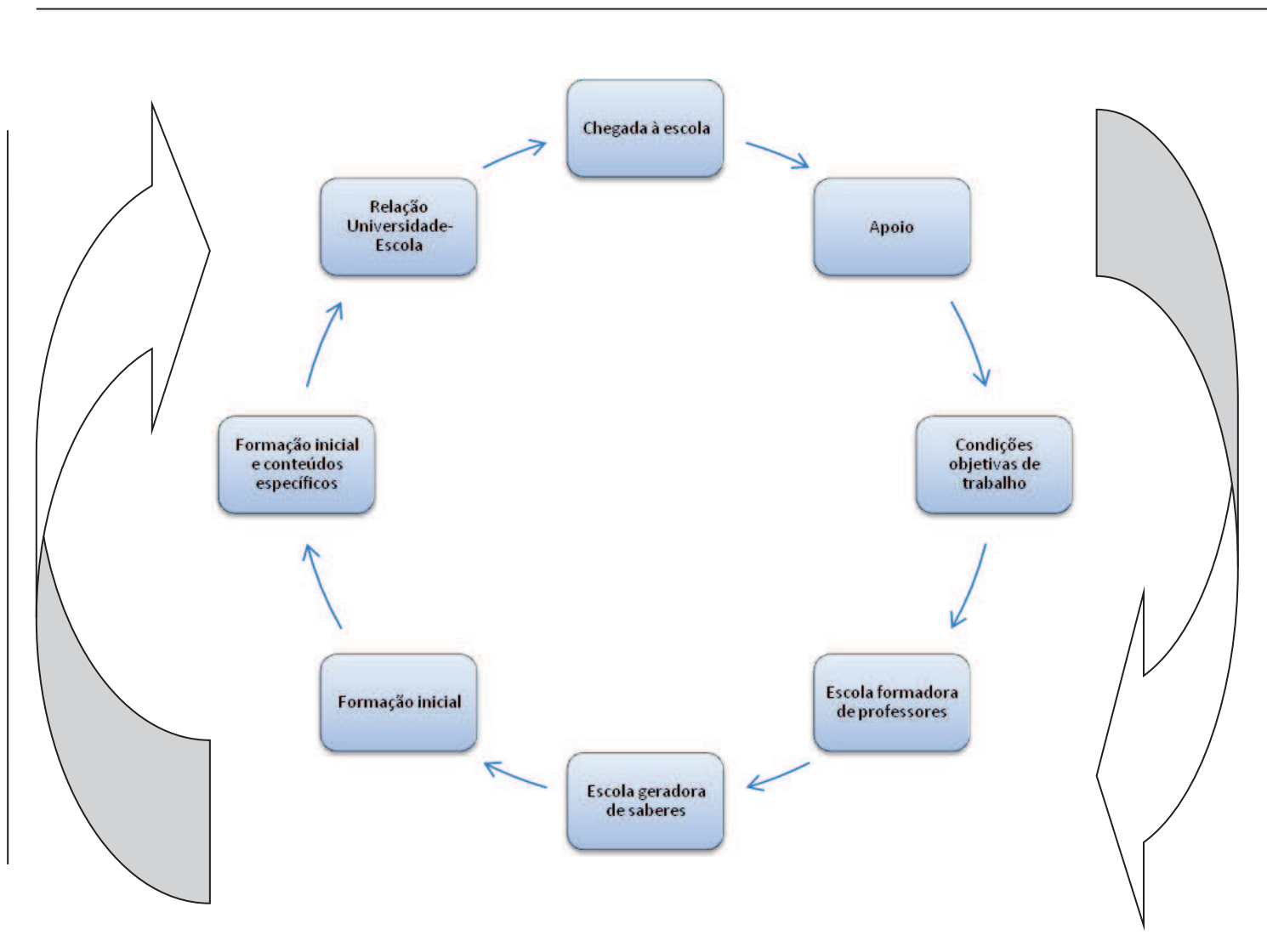
³⁰ O conceito de indefinição do campo ideológico do sujeito em meio às condições objetivas pode ser aprofundado em SANTOS, O. J. **Fundamentos sociológicos da educação**. Dissertação (Pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade FUMEC, Belo Horizonte, 2005.

professores da educação básica. Compreendo experiência humana enquanto situações experimentadas pelos sujeitos humanos, em meio às relações produtivas de trabalho. Uma vez experimentadas, essas mesmas situações são tratadas na consciência e levam, por fim, a uma ação determinada (THOMPSON, 1981, p. 182).

Pela pesquisa realizada, de acordo com o objetivo geral deste capítulo, os saberes experienciais docentes transformaram-se em apropriação individual do conhecimento pelos professores da educação básica, elementos de significação para além da dimensão da matéria enquanto objeto dado, envolvendo também os sujeitos em uma teia de relações.

As oito subcategorias de análise deste capítulo demonstraram a intencionalidade da ação enquanto busca pelos referenciais epistemológicos formativos de professores. Desse modo, penso que os saberes experienciais resultantes denunciam situações de fragmentação: fragmentação do trabalho do professor, fragmentação da escola, fragmentação da formação inicial. Desse modo, é neste universo *práxico* de fragmentações que os saberes sistematizados ao longo deste capítulo ultrapassam a dimensão da descrição e da explicação, adentrando nos processos compreensivos, inter-relacionando experiências e situações.

No diagrama abaixo, os saberes experienciais docentes são compreendidos como resultado da dialética relacional entre as oito subcategorias de discussão e análise, movimento contínuo de retroalimentação gerador de novas sínteses, ressignificadas a partir da inter-relação fragmentada entre o trabalho do professor, a escola e a formação inicial. As linhas externas representam a *praxis* enquanto universo sintético entre trabalho e experiência (dimensões subjetiva, intersubjetiva e objetiva). O espaçamento lateral sinaliza que essa mesma *praxis* realiza a abertura do professor para o mundo da vida e da cultura que o cerca.



(Fonte: o autor)

4 OS CONHECIMENTOS EXPERIENCIAIS DOCENTES

Atendendo ao objetivo geral dessa investigação, bem como ao seu objeto e problemática, estabeleci os referenciais epistemológicos formativos de professores da educação básica sob a perspectiva dos saberes experienciais docentes. Neste capítulo, o passo a ser dado será o de identificar os conhecimentos experienciais docentes, articulando-os à formação inicial, a fim de categorizar esses conhecimentos, compreendendo-os como um segundo momento na busca pelos referenciais epistemológicos formativos de professores.

Para tanto, o capítulo será igualmente estruturado em três momentos: a partir da escola, identificarei os conhecimentos experienciais docentes sob o eixo epistemológico da teoria enquanto expressão da prática. Em seguida, examinarei a relação existente entre esses conhecimentos, apresentados a partir da prática pedagógica do professor, e o processo de formação pedagógica desenvolvido durante a formação inicial na licenciatura, a fim de articular possíveis conhecimentos experienciais docentes formadores de professores. Por fim, sintetizarei os elementos resultantes da pesquisa em uma dialogia prática-teoria-prática, a fim de categorizar os conhecimentos experienciais docentes, compreendendo-os como um segundo momento na busca pelos referenciais epistemológicos formativos de professores da educação básica.

A tessitura teórica do capítulo seguirá o referencial de análise exposto no capítulo anterior, agora aprofundando a discussão junto aos autores, não mais na dimensão dos saberes, mas sim do conhecimento. Para tanto, parto do princípio de que tanto a prática pedagógica dos professores da educação básica, quanto a formação desses mesmos professores na licenciatura, dialoga com conhecimentos. Decorre que a não observação, consciência ou a inexistência de uma conexão entre tais elementos resultará na pouca relação entre o conhecimento trabalhado e a prática profissional. O referencial de conhecimento aprofundado neste capítulo procurará dialogar com as práticas

pedagógicas, implicando em aberturas epistemológicas para além das análises ou descrições.

De igual modo, reforço que o objeto central dessa tese não são os saberes experienciais docentes, e sim os referenciais epistemológicos formadores de professores da educação básica. Porém, no caminho por mim proposto para chegar a esses referenciais, parto do pressuposto de que devo trilhar um percurso ascendente no conhecimento, partindo da análise, discussão e sistematização dos saberes experienciais docentes como um primeiro momento da expressão desses referenciais. Em seguida, aprofundando a dimensão do conhecimento experiencial docente, a partir de uma discussão epistemológica sobre os conhecimentos resultantes da prática pedagógica dos professores, da formação inicial e da relação universidade-escola, como supracitado. É desse duplo movimento, dialético que resultam os referenciais epistemológicos, no reforço de que o conhecimento produzido, como discutido no referencial teórico deste trabalho, é apropriação intelectual de coisas e fenômenos, experiência concreta do sujeito cognoscente.

Para tanto, o percurso agora elaborado, de igual modo dialogando com a pesquisa realizada, pretende discorrer sobre a seguinte estrutura: escola geradora de conhecimentos docentes; os conhecimentos pedagógicos da formação inicial; os conhecimentos resultantes da relação universidade-escola; os conhecimentos do movimento prática-teoria-prática.

4.1 A LÓGICA INTERNA DO DISCURSO

Ao discorrer sobre os pressupostos anteriormente discutidos, não pretendo sistematizar ou categorizar o conhecimento, seja ele pedagógico ou não, estabelecendo referenciais analíticos. Marcelo Garcia, ao escrever sobre as estruturas de formação docente, realizou esse objetivo ao categorizar os conhecimentos formadores de professores em quatro grupos: conhecimentos psicopedagógicos, conhecimento do conteúdo, conhecimento didático do conteúdo, conhecimento do contexto (1999, pp. 84-91). Nesta reflexão que se segue, dialogarei com alguns desses conhecimentos, aprofundando

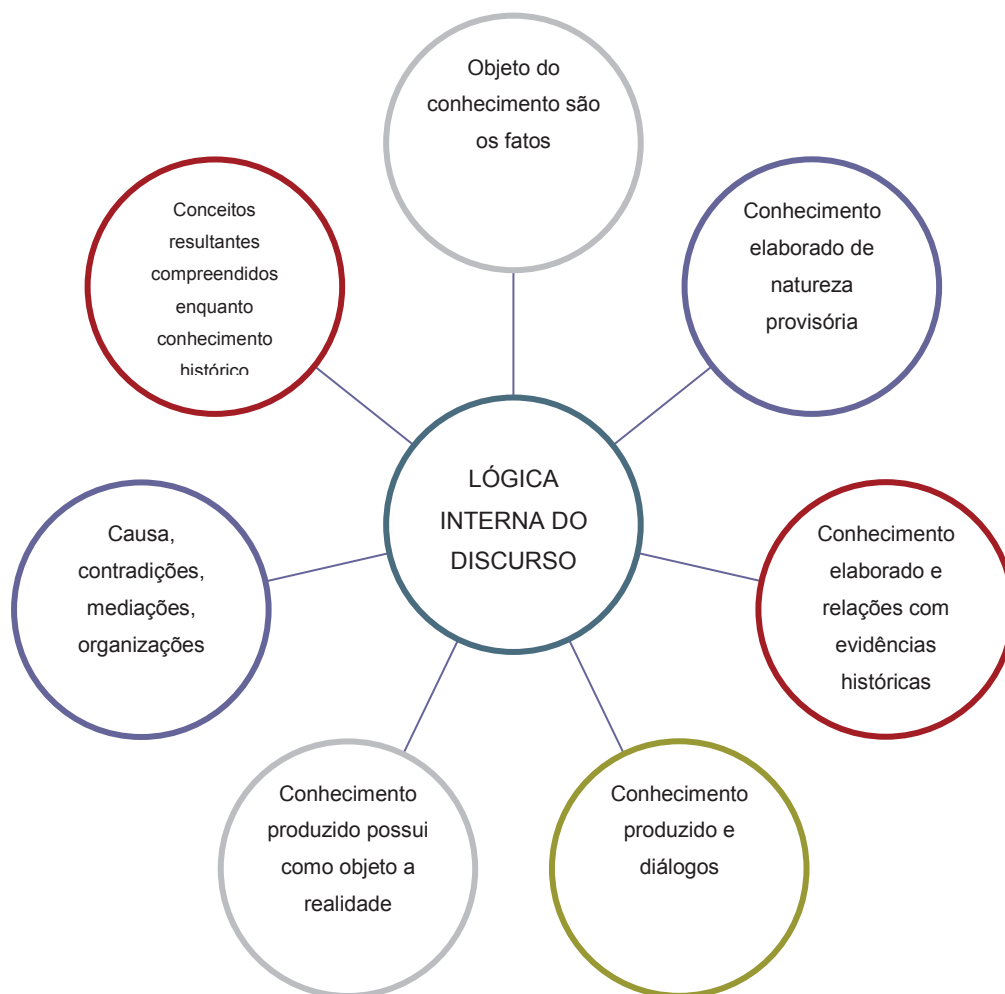
determinados aspectos e apontando novas discussões ou referenciais de análise. Mas por que estabeleço essa premissa?

A resposta dar-se-á pela constituição da própria lógica do discurso que, neste momento da tese, será considerada no diálogo com sete proposições, não compreendidas enquanto um *a priori* ontológico, mas sim enquanto expressão de uma determinada opção de método e, por sua vez, de metodologia. É no diálogo entre essas sete proposições que procurarei discutir os conhecimentos experienciais docentes, buscando pela compreensão dos referenciais epistemológicos. Tal passo, uma vez estruturado enquanto lógica interna do discurso, demará o passo entre a primeira parte da discussão empreendida (saberes experienciais docentes) e a segunda (conhecimentos experienciais docentes). Penso que essa passagem – e, ao mesmo tempo, recurso, torna-se estruturante enquanto elemento sistematizador do conhecimento aqui discutido. Porém, de igual modo, devo considerar que ao longo das reflexões empreendidas sobre os saberes experienciais docentes, dialoguei com algumas dessas proposições, não sistematizadas naquele momento no plano do discurso, pois elas foram se constituindo em meio à discussão teórica empreendida. Neste momento da tese, faz-se importante essa parada para que tais pressupostos gnosiológicos sejam evidenciados enquanto elementos estruturantes do trabalho realizado, expressão do movimento teórico empreendido.

Assim, defino as sete proposições do seguinte modo:

- Estabeleço que o objeto imediato do conhecimento são os fatos, situações, evidências e experiências, dotadas de existência material, as quais se tornam cognoscíveis ao sujeito por meio do método;
- Registro que o conhecimento elaborado é de natureza provisória, incompleto, seletivo e, ao mesmo tempo, limitado;
- Tal conhecimento, para ser validado, precisa estabelecer relações com determinadas evidências históricas enquanto expressão do real;
- Segue-se que o conhecimento produzido é compreendido em uma dimensão de diálogos entre sujeitos e objetos, não estabelecendo primazias ou dicotomias entre qualquer uma dessas duas realidades;

- O conhecimento, compreendido enquanto diálogo, possui como objeto a realidade em suas dimensões de incompletude e imperfeição;
- Ao mesmo tempo, dialoga com categorias de causa, contradições, mediações e organizações;
- Por fim, os conceitos resultantes necessitam ser compreendidos como um conhecimento histórico, situado no tempo e no espaço, relacionados ao escrutínio dos fatos.³¹



(Fonte: o autor)

As sete proposições estabelecidas e sintetizadas no organograma acima apresentado, são compreendidas como que um todo estruturado em um movimento circular, resultado de movimentos anteriores não estáticos. Como afirma Thompson, trata-se de um movimento constante de vira-ser, “mesmo dentro de cada seção aparentemente estática, encontrar-se-ão contradições e

³¹ Para aprofundar o estudo sobre essas e outras proposições, ver THOMPSON (1981, pp. 47-62), no capítulo em que o autor discorre sobre a lógica histórica.

ligações, elementos subordinados e dominantes, energias decrescentes ou ascendentes” (1981, p. 58). Trata-se agora de adentrar na escola e, na confluência dessas sete proposições, tendo por meio a prática pedagógica dos professores, estabelecer a discussão sobre os conhecimentos experienciais docentes, segundo momento na elaboração dos referenciais epistemológicos formativos de professores da educação básica.

4.2 ESCOLA GERADORA DE CONHECIMENTOS DOCENTES

O primeiro conhecimento a ser discutido é o conhecimento sobre o contexto. Durante a realização da pesquisa e aplicação dos instrumentos de coleta de dados, inúmeras foram as reflexões sobre o elemento contexto. Compreendo o contexto enquanto um todo estruturante que envolve diferentes dimensões da existência humana, do político ao econômico, do social ao educacional, esfera prática da existência, circunscrito no tempo e no espaço. Percebi que na escola, fazendo educação, o professor de educação básica estabelece relações com duas realidades contextuais: aquela mais macro, de estrutura e conjuntura enquanto olhar sobre o mundo, o país, ou mesmo a cidade, e aquela mais micro, realidade que o cerca a partir do espaço em que se situa, ou seja, a escola. Neste espaço, encontrei um professor imerso em uma rede de relações, como explicitado ao discorrer sobre os saberes experienciais docentes. De forma mais ou menos sistematizada, observei que o professor constitui um conhecimento experiencial docente sobre o contexto ao analisar, discutir, estudar, levar para a sala de aula e sistematizar dimensões do seu contexto de vida. É nesse sentido que pontuo, neste momento, registros da pesquisa realizada, os quais demonstram o diálogo do professor com esse elemento.

Durante a realização das entrevistas, registrei que uma das falas da equipe pedagógica se relacionava ao ato do professor conhecer o contexto educativo com o qual trabalha, atendendo à realidade da escola e do aluno. De acordo com a coordenadora pedagógica, faz-se importante que o professor conheça essa realidade, a fim de que desenvolva um trabalho situado e, ao

mesmo tempo, direcionado à aprendizagem do aluno. Para ela, trata-se de um conhecimento, como expresso na fala a seguir:

Eu vejo que, aqui eu vou pegar bem essa questão dos estudantes, dos alunos, eu acho que uma coisa que é bem importante é esse conhecer esse contexto que eu vou trabalhar, o professor precisa conhecer essa realidade educativa, como essa escola se organiza, quem são esses estudantes, de onde eles vêm, qual a sua história ali, porque o trabalho caminha por ali. O meu trabalho pedagógico em sala com esses estudantes precisa ter esse conhecimento. Eu acho que esse é um papel da escola. Essa diversidade que nós temos aqui, e outra coisa, não somente os surdos, mas outra característica, os alunos estrangeiros, alunos de inclusão não só de deficiência, mas alunos estrangeiros.

Situar o elemento contexto na dimensão dos conhecimentos experienciais docentes, dialogando com Marcelo Garcia (1999, p. 86), significa neste trabalho atender às dimensões do individual e do coletivo, das experiências vivenciadas pelos sujeitos envolvidos nestas relações, na prática resultante e, ao mesmo tempo, situada em determinado tempo e espaço históricos, das relações com as políticas de estado e com a formação específica do professor. As discussões estabelecidas sobre o conhecimento, quando discutido ao longo do referencial teórico desta tese, retornam ao campo de significação neste momento da discussão, agora não mais no plano do discurso, mas sim enquanto expressão do que é vivenciado pelos sujeitos.

Uma problematização maior pode ser feita neste momento: o professor da escola de educação básica encontra-se aberto às leituras de contexto? Uma análise mais aprofundada sobre a realidade, no conhecimento sobre os elementos estruturantes e condicionantes para a realização da sua prática pedagógica, é considerada? O conhecimento sobre o contexto é superficial, discursivo, ou é prática evidenciada no espaço da escola? Até que ponto os conhecimentos sobre o contexto se transformam em aprendizagem e, por sua vez, em transformação?

Nesse sentido, uma das falas de outra professora, durante a realização da entrevista, demonstra existir, para além de uma *prática pedagógica teórica*, uma preocupação para com uma leitura situada da escola em relação ao contexto de vida do aluno, a realidade da escola e a significação da aprendizagem enquanto transformação individual e coletiva. A professora assim se expressou:

Quando a gente consegue levar para o aluno esse diálogo, essa conscientização, essa ideia de que a escola ela é ação, ela é reflexão, o conhecimento é ação, é reflexão, é criticidade, é ética. Então se a gente conseguisse inculcar nos alunos essas ideias, essa necessidade de tudo isso, desses conhecimentos sobre o contexto, eu acho que a gente conseguiria fazer uma educação melhor mesmo. Então, eu acho que a escola é a ponte para isso. Educar um aluno dessa forma, ter uma escola que busque isso, a ética, a reflexão, a dialética, maneira de interagir entre professor, aluno, escola, comunidade, o mundo, essa coletividade eu acho que ela é geradora desse conhecimento.

Semelhante posição, resultado da aplicação do questionário aberto, é retratada por uma professora de Biologia, ao discorrer sobre os conteúdos específicos da disciplina e a metodologia adotada para com o trabalho na escola de educação básica. Para a professora, a significação desse conteúdo específico deverá necessariamente passar pelo elemento contexto, pela realidade de vida do aluno. De acordo com a professora, esta ciência tem uma tendência muito dela, de trabalhar o conteúdo pelo conteúdo. Para ela, se o aluno não conseguir trazer isso para o seu contexto, “do que ele está vendo, não faz sentido para ele, passa a ser algo sem sentido”.

A atitude de leitura aberta e situada ao mundo da vida, tanto do professor quanto da escola, é reforçada por outro professor, também no questionário aberto. Este professor vai além da análise sobre a sua disciplina, discorrendo sobre a realidade da escola frente às políticas de estado e ao professor enquanto sujeito do conhecimento:

Se há uma nova tecnologia surgindo, a escola deve ser a primeira a adotá-la. Se estiver surgindo uma nova modalidade de ensino ou fundamento educacional a escola deve ser a primeira a testá-la. Hoje ocorre o contrário! É o adolescente que testa a nova tecnologia, que possui e quem a domina. Quando esta chega à escola, já está superada por outra, que o aluno também já domina!

A culpa é da burocracia, da morosidade do Estado, da falta de foco na educação e do professor, que deve estar na vanguarda, à frente se seu tempo e aberto ao contexto. Professor é proprietário da cultura, é inovador!

Neste momento da discussão sobre o elemento contexto, compreendido enquanto conhecimento experiencial docente, uma crítica não me deixa calar: ao comparar os dados coletados no espaço da escola, no contato com os diferentes sujeitos envolvidos no processo da pesquisa, registro que as contribuições da coordenação pedagógica tendem ao “dever ser”, em uma

leitura *a priori* do que o professor da educação básica deveria compreender enquanto contexto, colocado em prática na sala de aula, tendo em vista o aluno e sua aprendizagem. A crítica registrada relaciona-se à prática empreendida pela própria coordenação pedagógica, e até que ponto ela se relaciona ao contexto experienciado pelo professor. Trata-se sim, de uma prática pedagógica problematizadora, mas no âmbito do discurso, da *prática pedagógica teórica* e do dever ser. Ao mesmo tempo, registro que tal prática é resultado das atuais condições objetivas de trabalho tão próprias da escola pública de educação básica, na relação com as atuais políticas de estado, como referendado no capítulo teórico desta tese. Neste ponto da discussão, registro uma das respostas ao questionário aberto, desabafo de um professor, soando como denúncia. Assim se expressa: “eu entendo que a escola hoje é a maior fonte de corrupção e de imoralidade. Os alunos já não têm mais acesso ao conteúdo propriamente dito. E a escola pouco pode fazer para mudar isso, já que ela não tem autonomia pedagógica. Ficamos todos a mercê das diretrizes formuladas por pedagogas e pedagogos encasteladas no ministério. Todas as propostas desagregadoras da vida pública e da cidadania são transformadas em disciplinas a serem imiscuídas no currículo”.

Por lado, os registros e discussões estabelecidos junto aos professores, durante a aplicação dos diferentes instrumentos de coleta de dados, tendem a demonstrar a realidade, a abertura do professor, os problemas vivenciados, as relações com a aprendizagem e as políticas, não no plano do discurso, mas sim no plano da prática. Como reforçado por Martins (2008), é no plano do fazer que os conhecimentos são gerados, tratando-se, aqui, da análise do elemento contexto, de um conhecimento resultante das relações empreendidas pelos diferentes sujeitos no espaço da escola, em abertura e relação com os saberes experienciais docentes.

A fim de corroborar tal assertiva, durante a observação participante, uma professora comentou os problemas encontrados, estabelecendo uma relação entre o contexto da escola pública e a escola privada, dizendo que os problemas aqui são muito maiores. Comentou sobre o comprometimento dos professores, e o quanto existe um grupo descomprometido. Comentou que hoje, sendo conselho, os professores não recebem por isso, e o grupo que aqui

está é o grupo comprometido da série. A professora registrou que há problemas sérios de mutilação: as meninas se cortam, e não há nada o que fazer.

Pela pesquisa, evidencio que a prática pedagógica desenvolvida pelo professor da escola de educação básica é produtora de um conhecimento experiencial contextualizado a partir de situações de abertura, de maior ou menor comprometimento, de análise de situações, de discernimentos individuais e coletivos, de preocupações. O conhecimento contextual produzido, por sua vez, é reflexo dessa inter-relação mais ou menos compreensiva, como discutido por uma professora durante a realização do grupo focal: “temos uma geração de alunos que, ao contrário do que se supõe, é ávida de conhecimentos, mas não de receber, pura e simplesmente, mas também de produzir e a escola é, ou deveria ser, o melhor ambiente para isso”. De acordo com um segundo professor, ao responder o questionário aberto, é o que ocorre quando a escola cumpre o seu papel na íntegra, quanto tem organização, estrutura, quando o diretor não vira gerente de indústria, “quanto se encontra aberta à realidade da comunidade, quando trata professor como professor e quando o aluno tem os seus direitos garantidos”. Por fim, uma terceira professora assim se posiciona no momento da entrevista, ao discutir semelhante elemento:

Quando a escola garante o caminho metodológico da reflexão, com base nos valores da dialogicidade, da consciência crítica, da valorização do conhecimento dos educandos, da problematização, da criticidade, da politização, da ética, na busca do bem comum e socialização do saber, sempre, amparados pelo contexto de vida dos sujeitos do processo, de forma dialética, estabelecendo a dinâmica da construção do conhecimento.

Nesta tese, o conhecimento sobre o contexto, analisado, descrito, explicado e compreendido a partir da prática pedagógica desenvolvida pelos professores na escola de educação básica, foi estruturado como um conhecimento experiencial docente. Compreendido em meio às relações sociais estabelecidas pelos diferentes sujeitos imersos no espaço da escola, o componente prático adquiriu estatuto de significação ao placentar o estudo empreendido. O conhecimento resultante, portanto, é expressão manifestada dessa experiência concreta e situada.

Anteriormente, perguntava sobre as condições de possibilidade de o professor estar ou não aberto às leituras de contexto; se estava ou não sendo considerada uma análise sobre a realidade, no conhecimento sobre os elementos estruturantes e condicionantes para a realização da prática pedagógica; se o conhecimento sobre o contexto é superficial, discursivo ou é prática evidenciada no espaço da escola; se esse conhecimento se transforma em aprendizagem geradora de transformação pessoal e coletiva.

As quatro questões deram forma à discussão aqui empreendida, atendendo ao objeto deste estudo, no diálogo entre os dados coletados durante a realização da pesquisa, os autores sobre os quais fundamento esta tese e o meu posicionamento enquanto pesquisador. Deste tripé, as reflexões acerca do conhecimento sobre o contexto como um dos conhecimentos experienciais docentes, configuram-se enquanto um novo momento estruturante no estudo sobre os referenciais epistemológicos formativos de professores da educação básica, movimento conceitual empreendido na relação entre o conhecimento sobre o contexto e as sete proposições basilares responsáveis por dar forma à lógica interna deste discurso.

Partindo da realidade imediata (prática pedagógica desenvolvida na escola de educação básica) e chegando ao conhecimento gerado (conhecimento sobre o contexto), considero que:

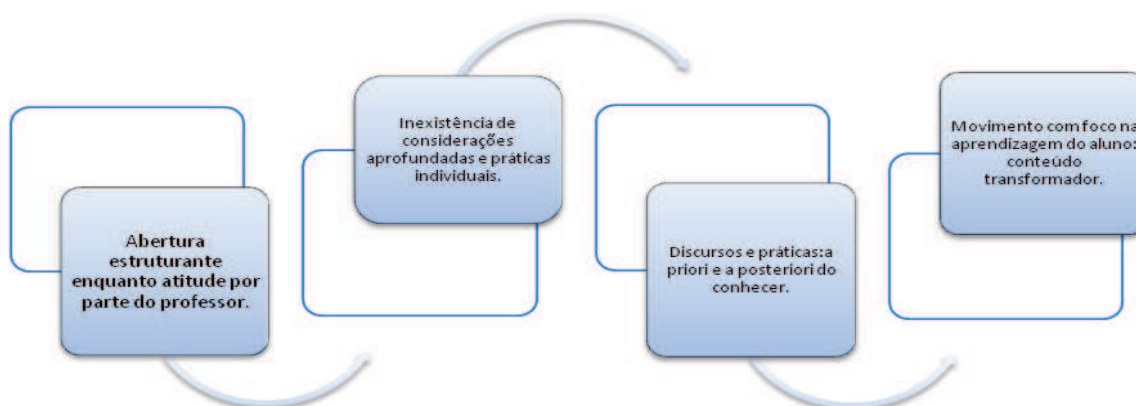
- Existe uma abertura estruturante do professor da escola de educação básica à leitura e compreensão do contexto a partir do momento em que determinadas características são evidenciadas em falas, em situações coletivas formais ou informais de trocas no espaço da escola, em práticas pedagógicas desenvolvidas. Trata-se de um conhecimento experiencial docente, elemento dialogante com práticas pedagógicas específicas.
- Deste modo, inexistem, enquanto generalização, uma consideração mais aprofundada desse mesmo professor sobre uma compreensão dos elementos condicionantes e/ou estruturantes do contexto e que se relacionam diretamente à sua prática pedagógica. A pesquisa demonstra que existem práticas individuais dialogantes, bem como diferentes discursos, mas não considera existir um conhecimento experiencial docente comum sobre o contexto na diferenciação e compreensão entre o local e o global. As práticas, como

demonstrado, dialogam e trazem elementos dessas duas realidades, no envolvimento dos sujeitos.

- Ao mesmo tempo, o conhecimento sobre o contexto é compreendido enquanto discurso e enquanto prática. Na dimensão do discurso, a pesquisa revela as *práticas pedagógicas teóricas* em uma dimensão *a priori* do conhecer, ao passo que, no âmbito da prática, as características de abertura e diálogo entre os sujeitos, atendendo às relações estabelecidas e às condições objetivas de trabalho.

- Por fim, na dimensão do conhecimento sobre o contexto, a pesquisa demonstra existir uma preocupação individualizada para com a aprendizagem do aluno, de modo que esse conhecimento seja conteúdo específico a ser trabalhado em sala de aula, no cuidado entre o individual e o coletivo no espaço da escola de educação básica. Nesse sentido, o estudo revela existir a preocupação do professor para com a formação do aluno em uma perspectiva de transformação da cultura.

Estabelecer esta sistematização do conhecimento sobre o contexto, como um primeiro momento da discussão sobre os conhecimentos experienciais docentes, significa pautar a discussão sob o lugar comum a partir de onde os professores da educação básica produzem o conhecimento: as relações sociais, históricas e situadas, a partir das quais se dá o movimento das considerações acima realizadas, sintetizadas no organograma abaixo apresentado:



(Fonte: o autor)

Tendo refletido sobre características locais, bem como sobre os sujeitos envolvidos no processo educativo, reforço nesta tese que o conhecimento sobre o contexto é um conhecimento que se adquire na prática, no contato com a cultura, com a escola, com os alunos, com os pares, numa dimensão de diálogo, abertura e leitura constante da realidade, na relação entre sujeito e objeto. As práticas pedagógicas resultantes serão expressão desse movimento, na inter-relação entre os saberes, os conhecimentos e suas justificativas.

O segundo conhecimento a ser sistematizado nesta tese é o conhecimento sobre a prática. Neste momento da tese a prática é compreendida enquanto a inter-relação entre uma confluência de elementos que, por meio da dimensão social da existência, orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, determina o modo de pensar, ser e agir dos sujeitos. Tais elementos são o próprio sujeito, o espaço social em que se situa, as relações estabelecidas e as consequências resultantes da ação. Para Marcelo Garcia (1999, p. 98), discutir sobre o conhecimento da prática significa aprofundar o conhecimento que deriva da prática, e não de simulações que derivam das práticas. Trata-se, assim, de mergulhar sobre o universo prático e existencial dos sujeitos e extrair dele os sentidos e finalidades, como acima mencionado. Trata-se novamente de um conhecimento situado no universo das sete proposições, partindo da realidade histórica dos sujeitos e a ela retornando enquanto um conhecimento situado. Como mencionado no corpo teórico desta tese, discutir sobre os conhecimentos da prática significa trazer ao universo desse trabalho a experiência concreta de vida dos homens e mulheres em sua ação histórica. Para Thompson (1981, p. 16), trata-se de uma experiência que surge espontaneamente no ser social, mas, ao mesmo tempo, não surge sem o pensamento. De acordo com ele, surge porque somos racionais, e refletimos sobre o que acontece a nós mesmos e ao mundo.

Nesta pesquisa, ao optar por discutir o conhecimento sobre a prática como um conhecimento experiencial docente, procurarei sistematizar os conhecimentos que, de acordo com o estudo realizado, são expressão da prática dos professores da educação básica. Ao adentrar na escola e escrutinar a prática pedagógica desenvolvida pelos professores neste espaço, deparei-me com situações nas quais esses sujeitos ultrapassavam a discussão sobre as

práticas em uma dimensão descritiva. Ao aplicar os instrumentos de coleta de dados, fui percebendo em meio aos dados coletados que inúmeros professores, pela experiência vivenciada naquele espaço, pensavam e refletiam sobre princípios da sua prática pedagógica em uma dimensão mais aprofundada, depurando considerações e conclusões. Desse movimento, percebi compreensões, sentidos, finalidades e conhecimentos que, naquele espaço, são continuamente gestados. Neste momento, trata-se de trazer esses conhecimentos, na certeza do que aqui é apresentado tratar-se de um recorte da realidade existencial, não expressando a totalidade daquela determinada situação experienciada. Como discutido ao longo das páginas anteriores, ao citar Kosik (1969), de acordo com a concepção de método e de metodologia adotados nesta tese, discutir uma determinada realidade em seu universo singular significa compreendê-la em seus sentidos e significados a partir de um determinado todo que a circunda.

Assim, inicio a discussão dos conhecimentos sobre a prática que, para fins didáticos, serão aqui categorizados em quatro dimensões de conhecimento, as quais, sob hipótese alguma, determinam a totalidade dos conhecimentos sobre a prática. São dimensões que, durante a análise do conteúdo e do tratamento da informação, mediante a análise do corpus documental e segundo a regra da enumeração e frequência, surgiram com maior frequência.

O conhecimento sobre o objeto de estudo é o primeiro a ser discutido. Durante a realização da pesquisa, esse conhecimento emergiu em diferentes momentos, ora como deficiência, ora como fortaleza. Em uma das entrevistas, a coordenadora pedagógica assim se posicionou: “tenho o caso de uma professora licenciada em uma área específica. Diante dos alunos, ela se coloca como uma professora concursada, mas os próprios alunos vêm me dizer que ela não sabe o objeto de estudo da sua ciência e, por sua vez, o conteúdo”.

Em um dos momentos da observação participante na sala dos professores, uma das professoras com quem conversava reforçou semelhante posicionamento, ao expressar que “o maior problema é que os professores perderam o seu objeto de estudo”. Neste instante, outra professora toma a palavra e assim se expressa:

E volta ao programa de Artes, eu tenho formação em artes plásticas, música. Aqui dentro da própria ciência já tem esse problema. Música é pior porque tem uma lei especial só para ter música (eu posso trabalhar?! posso, mas não vou trabalhar efetivamente dança). Você entendeu o problema?! O grande problema da Arte. Como um professor de Geografia pode trabalhar Filosofia?!

Para os professores, fica evidente a preocupação com essa situação no espaço da escola. A pesquisa demonstra que se trata de um conhecimento existente mas que, devido às condições objetivas de trabalho e às políticas de estado na dimensão formativa de professores, é questionado pelos professores no espaço da escola. Em outro momento de observação participante, conversei brevemente com a professora de Matemática, explicando a ela o meu objeto de estudo. A professora se mostrou interessada, dialogando comigo no sentido de uma maior compreensão. A professora é formada em oceanografia e está concluindo seu mestrado em climatologia. No colégio, leciona a disciplina de matemática desde o mês de maio.

Nos casos acima, nem sempre o objeto de estudo da ciência específica se encontra em relação às disciplinas ministradas no espaço da escola, o que resulta em uma das possíveis explicações para a compreensão da realidade aqui apresentada. Ao aprofundar o referencial teórico deste trabalho, apresentei discussões acerca das políticas de estado formativas de professores, e o quanto estão ou não dialogando com a realidade, em uma dimensão crítica. Naquele momento, também apresentei algumas das atuais perspectivas da formação de professores no Brasil (VEIGA, 2009), destacando a formação de um professor enquanto tecnólogo do ensino, de um professor enquanto agente social e, por fim, a formação crítica e emancipatória. Neste momento, ao discutir os dados da pesquisa sob a dimensão do objeto de estudo, são evidentes os diálogos estabelecidos entre as políticas e práticas da formação em licenciatura e a realidade vivenciada pelos professores no espaço da escola. A falta de conhecimento sobre o seu objeto específico de trabalho influenciará o professor de algum modo na prática pedagógica desenvolvida em sala de aula, gerando mais ou menos fragmentações, como explicitado ao sistematizar os saberes experienciais docentes.

Ao mesmo tempo, estabeleço contrapontos de análise, pois a realidade da escola de educação básica é diversa e multifacetária. Em outro momento de

observação participante, ao conversar com alguns professores de Filosofia, assim registrei: “a conversa com os professores demonstra um conhecimento situado em relação à disciplina e ao seu objeto de estudo, discutindo temas e autores com propriedade”. Ao responder o questionário aberto, outra professora registra: “posso um conhecimento seguro da minha disciplina, das concepções pedagógicas, de um entendimento sobre a sociologia e psicologia dos jovens e adolescentes, de uma abertura para o saber transdisciplinar”.

Esta pesquisa aponta situações de não clareza em relação ao conhecimento sobre o objeto de estudo do professor, apontando causas, fatores determinantes, realidades práticas, consequências. Ao mesmo tempo, registra a existência de práticas em que esse conhecimento é evidenciado enquanto conhecimento experiencial docente, situando-se enquanto conhecimento sobre a prática. A dificuldade em evidenciar tal conhecimento no desenvolvimento da tese dá-se pelo fato de se tratar de uma dimensão de conhecimento que ultrapassa os condicionantes da prática, necessitando que o professor pense sobre o seu objeto de estudo, movimento singular capaz de levar à compreensão e busca pelos porquês da sua prática pedagógica. No corpo desta tese, entendo que o bom professor (Cunha, 1995), é aquele que consegue identificar e situar o seu objeto de estudo, e a partir desse horizonte organizar a sua prática pedagógica, discorrendo sobre os conteúdos específicos.

A inflexão inicial acerca do conhecimento sobre o objeto de estudo torna-se proposital, a fim de não delimitar esta discussão sob a dimensão dos conteúdos específicos, segundo passo dessa sistematização. Durante a realização da pesquisa, percebi maior familiaridade por parte dos professores ao falarem sobre os conteúdos específicos, discorrendo sobre eles e os situando no âmbito da prática desenvolvida na escola. Trata-se, novamente, de compreender a escola enquanto geradora de conhecimentos docentes, na busca pelos referenciais epistemológicos formativos de professores.

De acordo com Marcelo Garcia (1999, p. 87), o conhecimento do conteúdo é um dos componentes do conhecimento profissional docente. Para o pesquisador, os “professores têm de possuir conhecimentos sobre a matéria que ensinam”. Quando o professor não o possui, isso também influencia o que

e como ensina. Continua afirmando que, “por outro lado, a falta de conhecimento do professor pode afetar o nível de discurso na classe, assim como o tipo de perguntas que os professores formulam”, as críticas estabelecidas ou como utilizam o livro didático.

Durante a aplicação do questionário aberto, um professor se posiciona ser necessário ter conhecimento sobre “o conteúdo a ser ministrado, conciliando as exigências do sistema de ensino com a sua prática pedagógica, preparando-se para novas práticas docentes”. A afirmação do professor reforça o posicionamento apresentado por Marcelo Garcia, no conhecimento sobre o conteúdo, o que se encontra diretamente vinculado às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, conforme relato de uma das coordenadoras pedagógicas durante a entrevista:

Eles (os alunos) já vêm questionar que a professora não sabe o conteúdo, que o fulano sabia mais que a professora. Daí é uma questão de trabalhar o planejamento do professor, quer dizer, se eu vou trabalhar esse conteúdo com os alunos, consta no meu projeto, eu tenho que estudar também, não vou dar conta, isso faz parte do meu cotidiano, eu tenho que estudar o conteúdo, rever a forma como eu vou ensinar, e eu, inclusive, fui um dia na sala, assistir a aula, uma aula da professora para ver como ela trabalhava o conteúdo com os alunos que estavam encontrando dificuldade, dizendo que ela não sabia explicar.

O domínio sobre o conteúdo relaciona-se ao conhecimento prático. No espaço da escola e da prática pedagógica, trata-se de um conhecimento substantivo, incluindo informações, ideias, tópicos, conceitos específicos, definições, modos de proceder, leituras e releituras. Pelos dados coletados durante o desenvolvimento da pesquisa, esse conhecimento prático e, ao mesmo tempo, substantivo, relaciona-se ainda às trocas de planejamentos, encontros e conversas entre os pares. A existência ou não desta troca no espaço da escola, de acordo com os professores, determinará as relações estabelecidas com o conteúdo, tornando o professor sujeito do que está sendo trabalhado com o aluno. Durante a entrevista, um dos professores assim se expressa:

Nunca um professor da manhã, do segundo ano, pegou meu planejamento e veio perguntar até onde eu trabalhei. Porque uma coisa é você pegar o livro do primeiro ano, fazer lá, pegar o índice e colocar no seu planejamento. Fazer do segundo ano e do terceiro. Mas, será que o professor do segundo ano sabe até onde eu

trabalhei, se eu consegui chegar lá, como que foi o meu trabalho, da onde que ele tem que dar continuidade, o que é preciso revisar. Só pensa: não, meu conteúdo é esse e vou trabalhar daqui pra frente. Se tem uma lacuna, não é problema meu. No colégio eu sinto falta dessas trocas, no cuidado com os conteúdos e com a aprendizagem do aluno.

Os professores da educação básica demonstram consciência quanto ao conteúdo específico e, ao mesmo tempo, preocupações. Durante a realização do grupo focal, essa preocupação foi expressa do seguinte modo:

Até que ponto os cursos universitários preparam os formandos para o trabalho com os conteúdos? Eles precisam preparar conforme a realidade da escola e da educação. Percebo que muitos dos teóricos e as linhas estudadas não dialogam com a escola. O conteúdo que o aluno estuda na faculdade não é aplicável na escola.

A fala da professora sobre a formação em licenciatura, bem como a crítica estabelecida em relação aos conteúdos pode ser contraposta a uma das respostas ao questionário aberto, quando um professor assim se posicionou ao ser perguntado sobre o conteúdo específico: “as teorias sobre o ensino e os conteúdos específicos foram muito bem organizados durante a minha formação na licenciatura”.

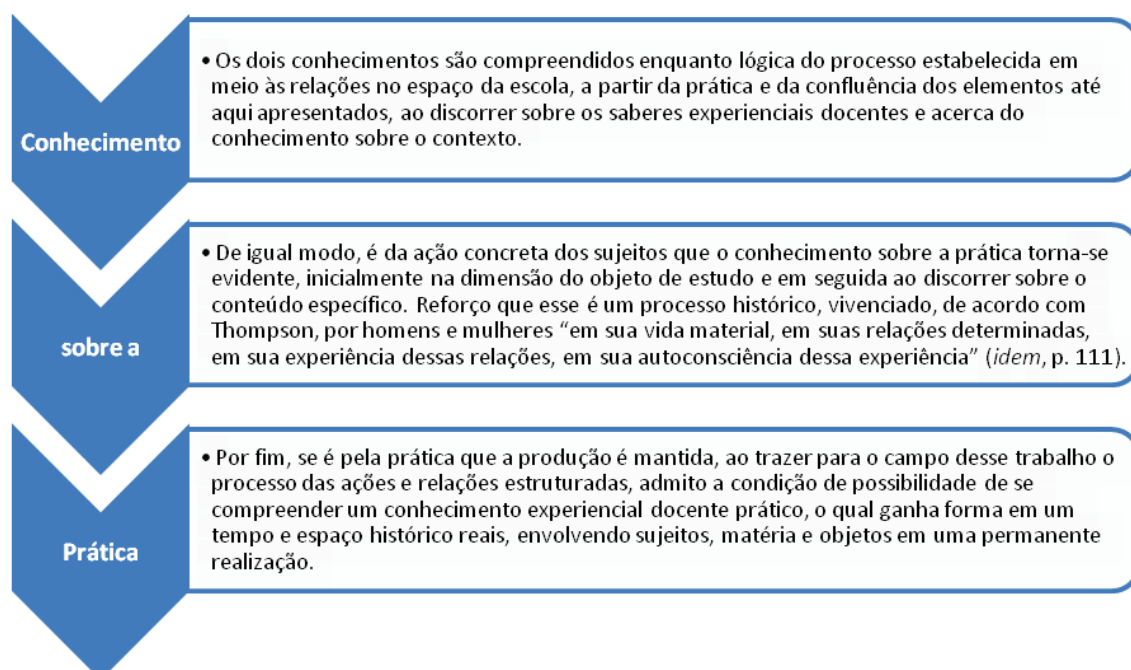
Ao mesmo tempo, em uma das observações participantes, após ter conversado com um grupo de professores, fiz o seguinte registro: “a conversa neste momento foi sobre a escola, sobre a organização do trabalho pedagógico, o trabalho com os conteúdos, os vínculos com o estado”. Naquele momento, os professores com os quais conversei, demonstravam estar “preocupados com a inexistência de uma reflexão e um acompanhamento mais sistemático ao professor, com os conteúdos, a didática e as relações com a aprendizagem”.

Pela pesquisa, evidencio a presença de críticas, preocupações e elementos positivos em relação ao conteúdo específico compreendido enquanto conhecimento prático substantivo. De igual modo, pela fala dos professores, esse mesmo conhecimento necessita ser compreendido em uma dimensão sintática, na preocupação e atenção do professor às tendências e perspectivas em relação aos paradigmas de investigação em sua ciência

específica.³²

No corpo desta tese, objeto de estudo e conteúdo específico são compreendidos como conhecimentos que os professores precisam adquirir. De acordo com Marcelo Garcia (1999, p. 84), e pela pesquisa realizada, trata-se de conhecimentos que devem provir “sobretudo da análise da experiência de classe, dos trabalhos dos estudantes, das observações de professores especialistas, da reflexão sobre a própria prática e dos diálogos com bons professores”. O componente prático desses conteúdos é acentuado pelo autor, estabelecendo relações com as concepções apresentadas neste trabalho enquanto conhecimentos sobre a prática. Trata-se de um conhecimento experiencial docente, prático, para ser ensinado, o que obriga o professor a se organizar “não apenas em função da própria estrutura disciplinar, mas pensando nos alunos a que se dirigem” (1999, p. 88).

Assim, sintetizo os conhecimentos sobre a prática nas dimensões do objeto de estudo e do conteúdo específico de acordo com a seguinte estrutura:



(Fonte: o autor)

Contudo, faz-se necessário aprofundar a reflexão para além do

³² Para aprofundamento sobre o conhecimento substantivo e sintático, ver Marcelo Garcia (1999, p. 87-88). Nestas páginas, o autor discute dimensões deste conhecimento frente à formação inicial do professor. No corpo desta tese, os conceitos são analisados na dimensão dos conhecimentos sobre a prática na relação com os conteúdos específicos, compreendidos a partir da prática pedagógica desenvolvida na escola de educação básica.

conhecimento sobre o contexto, objetos e conteúdos, ou mesmo da prática. A reflexão tende a permanecer no plano da *prática pedagógica teórica* caso não demonstre relações mais sistemáticas entre e com os sujeitos envolvidos na lógica do processo, quando composta por meios que não os da observação (THOMPSON, 1981, p. 123). Assim, ao discutir acerca da escola geradora de conhecimentos docentes, a terceira dimensão a ser apresentada envolve a relação com os alunos, chegando ao chão da escola. Durante o desenvolvimento da pesquisa, foram inúmeras as considerações dos professores a respeito dos alunos, sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Nesta tese, apresentar o aluno enquanto sujeito de um conhecimento prático por parte dos professores da educação básica significa compreendê-lo em uma dimensão estruturante enquanto conhecimento responsável por estabelecer as relações entre a dimensão objetiva do conhecimento e os sujeitos envolvidos nos processos do conhecer. Trata-se de um *träger*, um suporte, estrutura, vetor de um processo. Caso contrário, seria um processo sem sujeitos.

É certo que outros sujeitos – bem como os próprios alunos, já foram apresentados ao longo das discussões anteriores. Porém, o exercício do conceito me obriga a dar esse passo, sistematizando-o de acordo com a compreensão apresentada pelo professor no espaço da escola, conhecimento que só se adquire por meio da prática pedagógica experienciada no universo da escola. Em resposta ao questionário aberto, um dos professores assim se posiciona: “tenho um compromisso muito grande na execução dos conteúdos, com a cobrança das atividades propostas e com a conscientização do aluno quanto à necessidade da educação em sua vida”. Ainda no questionário, uma das professoras relata: “procuro me conectar às angústias dos adolescentes, recorrendo por vezes à psicologia, à sociologia, à história, ao direito, à economia”. Ainda, um terceiro posicionamento registra: “Os alunos gostam de novas tecnologias, por isso realizo aulas em powerpoint, disponibilizo questionários impressos e em arquivos digitais, além de gravar aulas e postar no Youtube. Isso ajuda na aprendizagem e na curiosidade dos discentes”. Durante a realização do grupo focal, uma das professoras assim expressa: “trata-se de um conhecimento que só se aprende com a prática na escola, daí

a necessidade do contato com os alunos e da abertura pessoal à realidade”.

Ao analisar os dados coletados, observo atitudes de compromisso, conscientização, abertura ao outro e à realidade. O conhecimento a respeito dos alunos, ao ser compreendido enquanto conhecimento sobre a prática, envolve as relações estabelecidas em um diálogo com a didática e com a organização escolar. Marcelo Garcia (1999, pp. 86-86), ao discorrer sobre os componentes do conhecimento profissional docente, registra ser esse um dos conhecimentos necessários, o qual é por ele nomeado enquanto conhecimento psicopedagógico. Nesta tese, dialogo com o autor, mas, vou além dele em uma dimensão de análise e compreensão dessas relações estabelecidas a partir do ambiente da escola de educação básica, demonstrando o quanto elas se caracterizam enquanto um conhecimento situado em nível local, expressão de maior ou menor comprometimento do professor e da escola para com a aprendizagem. Aqui, uma pergunta não me deixa novamente calar: esse conhecimento se transforma em mais saber e aprendizagem para o aluno?

Pela pesquisa realizada, ao compreender o conhecimento sobre o aluno enquanto expressão de uma prática pedagógica concreta, evidencio o quanto o professor da escola de educação básica se preocupa com o seu aluno. Trata-se de uma preocupação em dois níveis: aquele existencial, quando o professor procura atender o aluno em uma dimensão para a vida, e aquele científico-epistemológico, quando o professor centra sua atenção sobre o conhecimento/conteúdo a ser sistematizado naquele momento. Porém, a confluência entre os elementos da formação específica, as políticas de apoio ao professor e as condições objetivas de trabalho, nem sempre fazem com que o professor consiga transpor esses elementos para o nível do saber e da aprendizagem. Pela pesquisa, compreendo que este é um processo que evidencia o compromisso pessoal do professor, na relação estabelecida entre o professor e o seu aluno no espaço da sala de aula, expressando uma determinada relação com o conhecimento. É certo que o professor, ainda hoje, demonstra um conhecimento tácito, para citar Fenstermacher (1994)³³, ao se preocupar tanto com uma formação em nível existencial quanto científico. Aqui, retorno às relações e análises estabelecidas quando apresentei o

³³ FENSTERMACHER, G. D. **The knower and the knows: the nature of knowledge in research on teaching.** Review of research in education, 20 (pp. 3-56), Whaschington, 1994.

conhecimento prático sobre o contexto, sobre o objeto de estudo e sobre o conteúdo específico, e registro que uma maior ou menor aprendizagem encontra-se diretamente relacionada aos componentes apreendidos pelo professor na relação com esses conhecimentos.

Nesta dimensão, o compromisso, a conscientização, a abertura ao outro e à realidade, quando compreendidos também pela escola enquanto elemento estruturante do seu projeto, e colocados em prática enquanto dimensão dialogante com os processos formativos de professores, tal como pontuado por Nóvoa (2009), poderá auxiliar nos processos de compreensão e de autoconsciência sobre esse conhecimento, transformando-se em mais conhecimento para os alunos nas dimensões existencial e científica. Trata-se, novamente, de uma lógica dialética compreendida enquanto processo-ação, assimilada pelo aprendizado crítico dentro da própria prática (THOMPSON, 1981, 129).

Assim, ao trazer para o espaço desta discussão o conhecimento sobre o aluno enquanto expressão dialogante com a prática desenvolvida na escola de educação básica, retornei às discussões anteriormente sistematizadas ao apresentar o conhecimento sobre o contexto e a prática, estabelecendo as relações entre as dimensões da teoria e da prática, adentrando no chão da escola por meio de um *träger*, o aluno. Porém, se os conhecimentos sobre a prática são por mim compreendidos enquanto processo em uma relação dialética e simbiótica do abstrato ao concreto, e vice-versa, envolvendo os sujeitos, esse todo resultante necessita ser constantemente avaliado. É desta lógica que decorre o quarto e último conhecimento experiencial docente, resultante desta pesquisa, expressão de uma escola geradora de conhecimentos: trata-se da dimensão da avaliação.

Pela pesquisa realizada, evidencio que a avaliação é compreendida pelo professor enquanto forma e enquanto processo, estabelecendo relações com a aprendizagem. Em sua dimensão formal, relaciona-se ao sentido do que e como é avaliado; frente ao processo, a relação com as estratégias. Durante a realização da pesquisa, percebi que a grande maioria dos professores demonstra uma relação de cuidado para com a avaliação. Como consideração inicial, resgato o registro realizado durante uma das observações participantes,

quando comecei a me questionar a respeito dos conhecimentos sobre a prática e o quanto eles adquiriam significação no espaço a escola:

A avaliação sobre a aprendizagem do aluno está acontecendo? Será que os professores possuem critérios e ou conhecimento docente sobre a avaliação da aprendizagem? As avaliações são pautadas em provas, trabalhos e atividades em sala. Quem perde uma atividade ou não faz uma prova, sem justificativa, fica com zero perante a disciplina.

Neste registro, evidencio concepções iniciais acerca da avaliação e como ela pode ser compreendida enquanto conhecimento prático. Torna-se evidente a relação com o contexto local, a partir das práticas avaliativas vigentes, de acordo com a organização escolar. Durante outra observação participante, no momento em que me fiz presente em um conselho de classe, registrei que os professores festejavam quando seus alunos estavam com todas as notas acima da média. Neste momento, os professores presentes analisaram a convivência fora de sala de aula e o seu contato com os alunos.

Nesta tese, quando discorri sobre os saberes experienciais docentes, apresentei a escola enquanto geradora de saberes docentes. Naquele momento, discorri e analisei uma situação vivenciada durante uma das observações participantes, quando duas professoras conversavam entre si sobre avaliações e experimentos, comentando sobre atividades realizadas em suas disciplinas. Naquele momento, defendi que a escola gerava saberes em uma dimensão prática enquanto troca e convivência entre os pares, o que agora resgato na dimensão do conhecimento experiencial docente em relação à avaliação.

Na dimensão da avaliação, o resgate dos três registros das observações participantes demonstram relações com as experiências colocadas em prática a partir do contexto local (dimensão formal), a preocupação com a formação para além da sala de aula nas discussões do conselho de classe, bem como as trocas entre os pares quanto ao que é realizado enquanto avaliação na escola de educação básica (dimensão processual), mesmo que em momentos informais de convivência no espaço da escola. Dessa inter-relação apresentada, evidencio a preocupação do professor para com o aluno, demonstrando um conhecimento sobre a avaliação em três subcategorias:

- Organização escolar e as regras instituídas enquanto formalização da

avaliação;

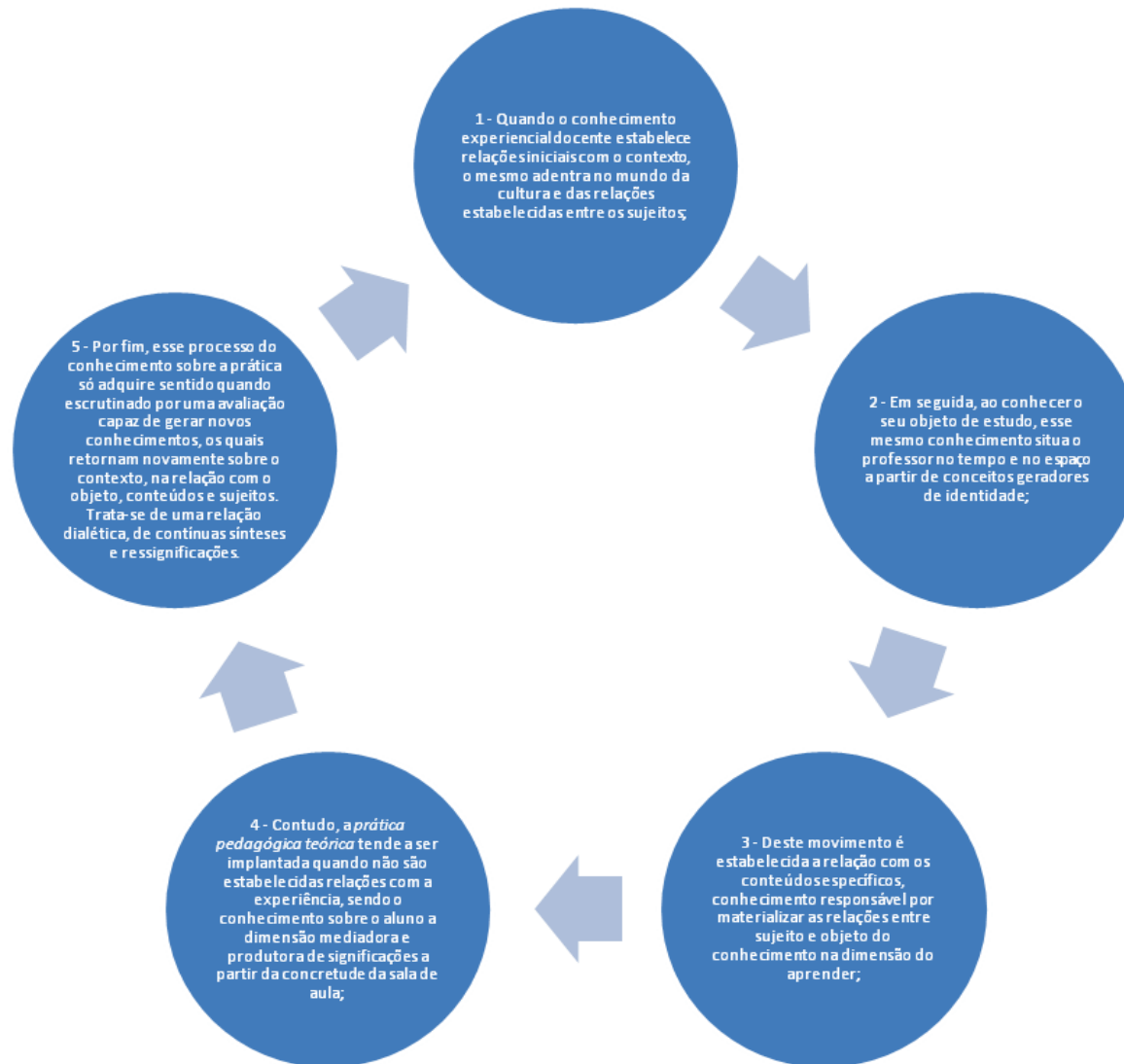
- Conteúdo e a apreensão do conhecimento sistematizado;
- Sujeito em sua dimensão existencial em meio às relações estabelecidas para além do espaço da sala de aula.

Compreendo que a avaliação é um processo complexo e de múltiplas relações. Ao mesmo tempo, as reflexões sobre o objeto de estudo, conhecimento específico e aluno expressaram uma escola geradora de conhecimentos docentes. Reforço que a avaliação é conhecimento apreendido pelos professores na escola, envolvendo concepções, práticas, objetivos, conteúdos, situações formais e informais, a fim de promover conhecimentos. Registro também a inexistência de autores ou referenciais teóricos os quais embasem esse conhecimento prático do professor sobre a avaliação: trata-se de um fazer, como maior ou menor significação. A pesquisa revela a preponderância da dimensão praxica no campo da avaliação, sem a existência de critérios específicos mais aprofundados, como defendido por Raths (1986)³⁴, ou enquanto uma operação metamental do conhecimento prático dos docentes, tal como apresentado por Leherer (1990).³⁵

“Avaliação para quê?”, pergunta Marcelo Garcia (1999, p. 104). No corpo desta tese, a avaliação torna-se dimensão estruturante do conhecimento experiencial docente a partir de uma escola geradora de conhecimentos docentes, condição *sine qua non* para ultrapassar os limites de uma *prática pedagógica teórica*. O exercício do conceito aqui empreendido adquire, assim, a seguinte significação:

³⁴ RATHS, J. D.; KATZ, L. G. (eds.). **Advances in teacher education**. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1986.

³⁵ LEHER, K. **Metamind**. Oxford: Claredon Press, 1990. Para o autor, uma operação metamental é “a thought about a thought, about a feeling, or about an emotion” (1990, p. 2).



(Fonte: o autor)

Para Thompson (1981, p. 170), continuamos sendo estruturados por relações sociais, “*falados* por estruturas linguísticas previamente dadas, *pensados* por ideologias, *sonhados* por mitos, *cultivados* por mentalidades e *representados* pelo roteiro da história”. A defesa aqui realizada é a de que se faz possível pensar em conhecimentos experienciais locais, no intuito de responder à problemática desta tese, não perdendo de vista o objeto deste estudo: os referenciais epistemológicos formativos de professores da educação básica. Os conhecimentos experienciais docentes aqui categorizados e dessa forma apresentados enquanto recorte sistemático de um todo, são expressão de uma prática pedagógica viva e concreta ainda existente na escola de educação básica, vivenciada por professores que querem falar, pensar, sonhar, cultivar e agir. Para Thompson (1981, p. 17), os conhecimentos se formaram e ainda se formam, fora dos procedimentos acadêmicos, e tampouco eles têm sido, no campo da prática, desprezíveis, pois “ajudaram homens e mulheres a trabalhar os campos, a construir casas, a manter complicadas organizações sociais, e mesmo, ocasionalmente, a questionar eficazmente as conclusões do pensamento acadêmico”.

4.3 CONHECIMENTOS DA FORMAÇÃO EM LICENCIATURA

Como explicitado no capítulo teórico ao discorrer sobre o conhecimento, esta tese não pretende estabelecer uma discussão sobre a dicotomia entre teoria e prática na formação de professores. A partir do momento em que estabeleço ser o conhecimento a premissa basilar do estudo sobre os referenciais epistemológicos formativos de professores da educação básica, dialogo com as diferentes realidades formadoras de professores, não estabelecendo primazias, valorizando ou desvalorizando dimensões e processos. Ao mesmo tempo, reforço que o estudo empreendido possui como fundamento a prática pedagógica do professor da escola de educação básica. É a partir do tempo e do espaço vivenciados pelo professor que o movimento compreensivo tem sido estruturado neste trabalho, expressando determinados saberes e conhecimentos que, de acordo com o objetivo geral desta tese,

configuram-se enquanto momentos da tessitura dos referenciais epistemológicos formativos de professores da educação básica.

Ao citar Thompson, e ao discorrer sobre os conhecimentos da prática, registro o sentido de toda a reflexão anterior, na busca pela defesa e justificação de que os sujeitos comuns, na esfera da sua existência, também produzem conhecimentos. A discussão sobre a escola geradora de conhecimentos docentes, no aprofundamento acerca dos conhecimentos sobre o contexto e dos conhecimentos sobre a prática, trilhou esse percurso na defesa de semelhante premissa.

Ao mesmo tempo, devo resgatar nesse trabalho a dimensão do conhecimento pedagógico sistematizado durante a formação na licenciatura. Trata-se, novamente, de um percurso metodológico necessário, estabelecendo as relações entre os conhecimentos compreendidos enquanto expressão tanto da prática pedagógica dos professores, quanto da formação em licenciatura. Como realizado no momento em que discuti os saberes experienciais docentes, adentro no espaço da formação em licenciatura, no estudo dos seus condicionantes geradores de conhecimentos experienciais docentes. Tal diálogo, em meu entender, e de acordo com o objetivo deste capítulo, possibilitará uma compreensão sobre os processos formativos de professores, na leitura de quais são os atuais referenciais epistemológicos da formação docente, analisados a partir da formação em licenciatura.

Porém, as discussões aqui empreendidas assentam-se sobre a prática pedagógica do professor da educação básica, tendo como suporte os dados coletados durante o desenvolvimento desta pesquisa. Ao mesmo tempo, é certo que a reflexão empreendida durante o capítulo teórico, ao discorrer sobre as licenciaturas em seu percurso e movimento históricos, sobre o conceito de formação, sobre as tendências da formação de professores e sobre as relações com a escola de educação básica, defendeu alguns dos pressupostos epistêmico-gnosiológicos que, em meu entender, identificam momentos dos processos formativos de professores. Pelo movimento empreendido, faz-se possível depreender determinados referenciais epistemológicos a partir de uma leitura histórico-teórica deste objeto de estudo, devir *a priori* enquanto teoria do conhecimento.

Contudo, o referencial de método e eixo epistemológico por mim defendidos, não me permitem deixar de lado a dimensão ontocriativa da esfera existencial dos sujeitos e suas diferentes manifestações e expressões a partir da realidade concreta da existência. A *prática pedagógica teórica* tenderia, mais uma vez, a ser implantada, determinando tais referenciais a partir de análises ou de estudos já realizados.

Desse modo, é proposto o segundo movimento teórico desse capítulo enquanto lógica interna do discurso: os conhecimentos resultantes da formação em licenciatura, compreendidos pelos professores da escola da educação básica. Durante a aplicação dos instrumentos de coleta de dados, na posterior organização do *corpus* documental, na análise do conteúdo e tratamento da informação, tendo definido as três unidades de análise (Escola, Formação Inicial, Universidade-Escola), cheguei às unidades de códigos *via* unidades de registro temáticas, tal como detalhado no percurso metodológico desta tese. Ainda naquele momento, de acordo com a regra da enumeração e da frequência (BARDIN, 1977, p. 109), os códigos foram adquirindo maior ou menor importância. É dessa importância que, neste momento da sistematização da pesquisa, eles retornam em uma dimensão compreensiva do conceito abordado, de acordo com o movimento teórico empreendido. Assim como no momento em que apresentei os saberes experienciais docentes, dialogarei com autores, conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos, sendo estas as unidades de códigos apreendidas a partir da metodologia adotada.

Sendo assim, pergunto: de acordo com os professores da educação básica, quais são os conhecimentos resultantes da formação em licenciatura? A significação desses conhecimentos é apreendida pelos professores? Como é possível compreender tais conhecimentos enquanto referenciais epistemológicos formativos de professores? As questões apresentadas servirão de base para a condução da reflexão aqui empreendida. Ao mesmo tempo, como apresentado no momento em que discuti os saberes experienciais docentes, dialogarei com a premissa de que os elementos aqui apresentados relacionam-se com aspectos da trajetória de vida dos professores da educação básica.

Assim, um primeiro conhecimento apresentado é o conhecimento resultante dos autores estudados. Ao aplicar os instrumentos de coleta de dados, e ao discorrer sobre a formação inicial recebida em licenciatura, um dos diálogos empreendidos estabelecia a relação entre a formação inicial e aqueles teóricos que, para os professores, foram memoráveis em sua formação. Desses diálogos, foi possível estabelecer três níveis compreensivos do conhecimento sobre os autores, sendo sistematizados neste trabalho do seguinte modo: os autores relacionados à educação; os autores relacionados à formação específica; os autores com os quais os professores ainda dialogam na atualidade.

Em alguns momentos, os três níveis apresentavam-se separados; em outros, em íntima relação, num diálogo entre educação, formação específica e atualidade. De acordo com os instrumentos de coleta de dados, o discurso foi se apresentado mais ou menos sistematizado, conforme expresso na fala desta professora, no momento da entrevista:

E até mesmo eu falei um pouquinho sobre as leituras que a gente tinha na época, sobre autores que me ajudaram a pensar um pouquinho essa prática. Eu até na época eu me lembro que tinha o Libâneo, o Paulo Freire, Saviani, isso, porque foram justamente eles que tratam de uma pedagogia mais democrática, onde o aluno interage, o aluno também faz parte do conhecimento, isso. Também Frenet, porque justamente ele fala, embora seja no século XIX e XX, mas já se pensava a ideia de uma escola democrática, acho bacana, uma escola aberta, até porque a minha formação quando eu fiz a escola em nível fundamental e médio, tinha lá primeiro e segundo grau, eu fiz na época do regime militar, então foi um contexto diferente.

Observo que o conhecimento sobre os autores, como explicitado pela professora durante a entrevista, é estabelecido na relação às leituras realizadas. Não o compreendo, portanto, como uma prática teórica, mas sim enquanto movimento resultante de um estudo sistemático relacionado às características do tempo e espaço históricos em que se processou a formação em licenciatura.

Os princípios teórico-pedagógicos de Freire e Saviani foram os mais evidenciados ao longo do desenvolvimento da pesquisa. “Autores como Paulo Freire, Saviani, Libâneo e suas tendências”, afirmava outro professor durante o questionário aberto. Enquanto Freire é lembrado pelos professores na dimensão de uma proposta pedagógico-educativa como prática da liberdade,

Saviani é lembrado pelos princípios da pedagogia histórico-crítica. O Relatório de Pesquisa 2011 do grupo *Praxis Educativa, Dimensões e Processos*, apresentado ao longo do referencial teórico deste trabalho, bem como durante o percurso metodológico no momento da análise documental, reforça a relação estabelecida entre os elementos da formação em licenciatura do professor e os autores memoráveis, compreendendo-os enquanto referenciais formativos desses professores, cujas ideias ainda se manifestam nas atuais práticas pedagógicas dos docentes. Ao mesmo tempo, são compreendidos enquanto expressão de um determinado tempo e espaço históricos, na relação com as políticas educacionais, voltando-se à legislação enquanto diretriz para a ação docente (2011, p. 38).

Os autores relacionados à formação específica apresentam-se como o segundo nível do conhecimento aqui discutido. Trata-se de diferentes autores, todos em relação à formação em licenciatura dos professores entrevistados, discorrendo sobre pesquisadores e estudiosos de diferentes ciências. Observo que os autores citados perfazem desde os clássicos das ciências até os professores da própria universidade, como registrado a seguir, em meio às diferentes falas dos professores durante a aplicação do questionário aberto: “Política, foi o tema mais marcante, Nietzsche, Freud, Karl Marx, e os existencialistas Merleau-Ponty, Hegel, Husserl, Jean Paul Sartre, Martin Heidegger, entre outros”. Continua outro professor: “Filósofos da educação, nenhum. Agora, em Filosofia, gostei de Heráclito, Descartes, Filosofia da mente”. Por fim, um terceiro professor assim se expressa, inter-relacionando autores específicos, análise de contexto e didática do professor:

Claro que os Pré-Socráticos, os Sofistas de Sócrates, Platão e Aristóteles, e a Escola de Frankfurt. Confesso que as aulas do professor que era Advogado foram as melhores! Ela fazia links com a realidade social, legislativa e política atuais, remetendo a valores da antiguidade clássica, fazendo com que notássemos que nada mudou, de Tales de Mileto até o século XXI!

Junto aos autores apresentados, durante a entrevista registrei falas que remetiam aos professores memoráveis na licenciatura, como expresso por uma professora: “foi o Professor G. e a Professora A³⁶, que continua ainda hoje na

³⁶ Para preservar a identidade dos sujeitos, não foi mencionado o nome completo dos professores memoráveis.

Universidade”. Trata-se do registro de uma professora com vinte e cinco anos de docência na escola de educação básica, a qual ainda se recorda dos professores que teve em sua licenciatura, no estudo da ciência específica. Nesse sentido, resgato elementos do referencial teórico desse trabalho, ao apresentar os aspectos relacionados à trajetória de vida pessoal do professor como instâncias estruturantes da sua identidade profissional, bem como quando apresentada a sistematização dos saberes experienciais docentes na dimensão da formação inicial (HAGETTE, 1987). De igual modo, dialogo com Nóvoa ao discorrer sobre a formação do professor, quando o autor apresenta a partilha como uma das propostas para se pensar a formação de professores na atualidade, no diálogo com a escola de educação básica. Para o autor, trata-se de estabelecer a dimensão do grupo, da escuta e do diálogo (NÓVOA, 2009, pp. 16-17). O resgate de Nóvoa torna-se proposital neste momento da tese, pois, pela pesquisa realizada, o movimento de resgate dos autores memoráveis ou mesmo aqueles apresentados enquanto específicos da sua ciência, foi realizado durante momentos de partilha na escola, em meio ao grupo de professores, no contato direto com os pares, principalmente durante a realização das entrevistas.

O terceiro nível de conhecimento sobre os autores me remete à atualidade, pois, em meio aos professores sujeitos desta pesquisa, também conversei com professores que há pouco tempo saíram da universidade, ou que ainda se encontravam em formação na licenciatura, ou mesmo em cursos de pós-graduação. A análise desse nível de conhecimento, remetendo à atualidade, é menos linear do que as anteriormente apresentadas. Os dados coletados revelam a inexistência de referenciais específicos de análise sobre autores ou linhas teóricas lineares, discorrendo sobre diferentes autores na relação com os conteúdos específicos a partir da licenciatura em questão. Registro, de igual modo, que o conhecimento sobre os autores foi evidenciado em dois instrumentos de coleta de dados, aqueles que estão sendo aqui apresentados: a entrevista e o questionário aberto. Durante as observações participantes, ou mesmo no grupo focal, não observei a existência de diálogos com esse conhecimento específico.

Dos autores com os quais os professores dialogam na atualidade,

registro uma fala de um dos professores durante a realização da entrevista: “Quando muito, tratam daquelas formulações do Deleuze e Guatari: formação de conceitos por parte dos alunos e transformação destes conceitos em um texto”. O posicionamento do professor é crítico em relação aos autores estudados, denunciando práticas desconexas à realidade do aluno em formação ou mesmo da escola de educação básica. Segundo o professor “tais autores ainda são expressos enquanto modismos pela Secretaria de Educação”. Na sequência, resgato os autores mais lembrados pelos professores: Habermas, Kuhn, Popper, Morin, Kant, Lipmann, Ausubel, Arendt, Vigotski, Baktin, Szjek, Foucault, Perrenoud e Nóvoa. Trata-se de um universo de autores que dialogam com a educação e com o conhecimento específico da licenciatura em questão.

O conhecimento sobre estes autores aqui é o primeiro momento apresentado, nesta tese, que se relaciona à teoria sobre a formação na licenciatura. Partindo da prática dos professores, trata-se de um olhar compreensivo sobre os aspectos da trajetória de vida do professor, no resgate de elementos estruturantes enquanto conhecimentos pedagógicos da sua formação na licenciatura. Pela pesquisa, registro que a significação desse conhecimento é apreendida pelos professores a partir do momento em que eles tomam consciência da sua existência, externalizando e justificando seu posicionamento mediante os três níveis acima apresentados, descritos, explicados e compreendidos a partir da prática. Assim, a compreensão final desse conhecimento é por mim sistematizada em três subcategorias de análise, às quais denotam processos da formação inicial na licenciatura e do conhecimento experiencial docente daí decorrente:

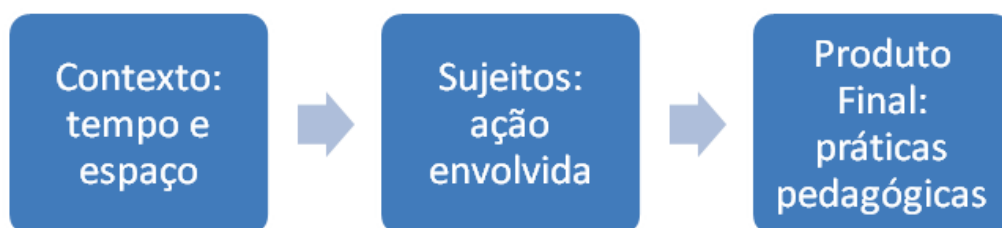
- Em um primeiro momento, o contexto, o qual se torna condicionante para uma leitura crítica e situada do conhecimento sobre os autores, pois o estudo sobre eles torna-se expressão de características e determinantes relacionados ao tempo e espaço históricos.

- Em seguida, os sujeitos, de acordo com o pressuposto de que a leitura, a interpretação e a compressão do conhecimento sobre os autores é resultado da ação dos sujeitos envolvidos no processo. Trata-se de uma subcategoria dialogante com os processos de formação, relacionando-se às situações de

ensino, aprendizagem, materiais utilizados, estruturas e práticas didáticas, opções teóricas dos professores e compreensão de sentidos por parte dos alunos em formação na licenciatura.

- Por fim, o produto final, quando esse conhecimento sobre os autores se expressa em determinadas práticas pedagógicas por parte dos professores, externalizando sentidos e repercutindo em conhecimento na realidade da escola de educação básica.

A opção pela apresentação dessas três subcategorias abaixo sintetizadas, por mim compreendidas enquanto dialogantes com os três níveis de conhecimento sobre os autores, são expressão da pesquisa realizada, bem como da relação empreendida junto ao referencial teórico deste trabalho, ao dialogar com os processos de formação docente em nível de licenciatura.



(Fonte: o autor)

De acordo com Castoriadis (1985, p. 54), não podemos compreender algo sem antes nos livrarmos dos “esquemas ontológicos que dominam o pensamento herdado, enquanto não considerarmos as significações novas que emergem na e através das atividades”. Desse modo, procurei resgatar a experiência individualizada dos sujeitos da pesquisa frente às inter-relações estabelecidas junto ao meio e na interseção com as instituições em que estabelecem permanentes relações.

Destarte, da reflexão a respeito dos autores, faz-se necessário ascender ao segundo conhecimento, por compreender que este não se esgota no estudo sobre os autores: trata-se do conhecimento específico que, em nível de licenciatura, configura-se enquanto condicionante estruturante na elaboração e compreensão dos conhecimentos experienciais docentes, na busca pelos

referenciais epistemológicos da formação de professores da educação básica.

Registro, de igual modo, que o exercício conceitual empreendido dialoga com as sete proposições anteriormente estabelecidas enquanto lógica interna do discurso. Faz-se importante resgatar semelhantes proposições a partir do seguinte pressuposto: o conhecimento aqui sistematizado é um conhecimento provisório, incompleto, seletivo e limitado. O recorte efetivado nesta pesquisa, compreendido enquanto um todo dialético em meio às relações estabelecidas pelos sujeitos, não objetiva a totalidade conceitual-discursiva sobre o objeto de estudo neste momento da tese. Trata-se de um diálogo empreendido entre sujeito e objeto a partir da realidade, compreendido enquanto conhecimento histórico.

Durante a realização da pesquisa e aplicação dos instrumentos de coleta de dados, evidenciei relações entre as falas dos professores e a unidade conhecimento específico. Em um primeiro momento, fui fazendo os registros e, em seguida, durante a análise dos conteúdos e tratamento da informação, a unidade de código “conhecimento específico” foi por mim evidenciada e, pela regra da enumeração e frequência, ganhou destaque. Desse modo, ao discorrer sobre os conhecimentos da formação em licenciatura, aprofundo esse item objetivando compreendê-lo enquanto conhecimento experiencial docente.

O elemento sintético de análise aqui apresentado relaciona-se à formação em licenciatura na relação entre *aprendizagem* e conhecimento específico. Trata-se de uma reflexão estruturante por compreender que a aprendizagem encontra-se no âmago do exercício da docência e, para tanto, faz-se necessário uma formação em licenciatura a qual estabeleça diálogos, fundamente e aprofunde as dimensões do aprender. Porém, pelos registros da pesquisa, esta relação, embora necessária, ainda não é prática nos cursos de licenciatura. Em um dos momentos de observação participante, assim registrei o posicionamento da coordenadora pedagógica: “ainda hoje, a licenciatura não forma para a aprendizagem, mas sim em conteúdos específicos. Segundo ela, o professor universitário hoje não tem a noção do que é uma escola”. De igual modo, a escrita de um dos professores no questionário aberto externaliza semelhante realidade:

Não há formação pedagógica alguma na Academia. São apenas leituras de livros e textos, trabalhos em grupo, avaliações etc. Não se vê aula de preparação de conteúdos para os discentes, muito menos quais assuntos devem ser trabalhados em qual faixa etária e em quais turmas. Foi um curso que não preparou para lecionar, ou seja, só possui o título de “licenciatura”, mas pareceu bacharelado.³⁷

O professor, ao discorrer sobre o conhecimento específico na licenciatura, relaciona a sua reflexão às dimensões e características da aprendizagem. Trata-se, na visão do professor, de um conhecimento específico necessário para o exercício da docência na escola de educação básica, no conhecimento sobre os processos do aprender e na relação com a faixa etária. Existe, portanto, uma preocupação do professor para com essa dimensão, mas, ao mesmo tempo, a inquietação do professor e da equipe pedagógica quanto à ausência desse conhecimento específico nas atuais estruturas de formação inicial durante a licenciatura. Compreendo que a aprendizagem, para o professor que se encontra na escola de educação básica, estrutura-se enquanto elemento condicionante da qualidade acadêmica recebida durante a licenciatura. Esta qualidade diz respeito a “como o programa assegura que os professores em formação adquiram os diferentes componentes do conhecimento necessário para ensinar” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 106). Atualmente, de acordo com a pesquisa realizada, trata-se de um dos componentes do conhecimento com necessidade de aprofundamento.

De acordo com a pesquisa, no contato com a escola de educação básica e com a prática pedagógica dos professores que ali trabalham, a análise por mim realizada quanto à unidade do conhecimento específico sobre a aprendizagem na licenciatura, e o quanto demonstra significação para o professor, deve-se ao fato de, na escola, o professor se deparar com uma diversidade de situações e acontecimentos, desde alunos portadores de deficiências até as situações de indisciplina, o que exige um conhecimento mais aprofundado sobre a aprendizagem em suas determinações, características e condicionantes. De igual modo, registro a preocupação do professor para com o aprender do aluno: trata-se de um conhecimento específico não voltado para o professor, mas externalizado ao aluno,

³⁷ Esta mesma fala foi apresentada ao sistematizar os saberes experienciais docentes, na relação com a formação inicial, quando discutia a dimensão das lembranças e a ausência de uma sólida formação pedagógica.

objetivando transformação. Compreendo tal realidade em uma leitura situada entre as políticas formadoras de professores e as políticas de organização da escola, fatores determinantes responsáveis por embasar o trabalho docente.

Junto ao conhecimento específico da licenciatura, que nesta tese foi sistematizado sob o elemento da aprendizagem, resgato a dimensão dos conhecimentos pedagógicos, igualmente compreendidos enquanto condicionantes para a elaboração e compreensão dos conhecimentos experienciais docentes os quais expressam componentes dos referenciais epistemológicos da formação de professores.

Registro que a reflexão aqui apresentada estabelece uma relação simbiótica àquela realizada durante a discussão acerca dos saberes experienciais docentes. Naquele momento, ao discorrer sobre os saberes resultantes da formação inicial, estabeleci pressupostos norteadores enquanto resgate das dimensões do eixo epistemológico deste trabalho, discorrendo sobre os saberes compreendidos enquanto expressão da ação realizada pelos professores. Neste momento, trata-se de fazer uma releitura destes mesmos pressupostos, discorrendo sobre o conhecimento pedagógico de acordo com semelhante linha de raciocínio.

A *prática* é o conhecimento pedagógico em nível de licenciatura a ser sistematizado neste trabalho. Durante a realização da pesquisa, foram inúmeras as falas e discussões acerca deste conhecimento e o espaço que ele ocupa na formação em licenciatura para a docência. Para os professores sujeitos desta pesquisa, a prática, compreendida enquanto experiências de contato direto ou indireto com a realidade da escola da educação básica, seus condicionantes e características, configura-se enquanto conhecimento para além da dimensão teórica do discurso recebido durante a sua formação acadêmica nas disciplinas pedagógicas no curso de licenciatura. De acordo com os relatos, o conhecimento sobre a prática estabelece relações com as experiências de contato com a escola. No momento do grupo focal, uma das professoras assim se expressa: “é, no meu tempo a gente fazia três observações, mas o foco era a aula prática e a professora da faculdade vinha à escola uma ou duas vezes para nos acompanhar”. Evidencio, pela fala da professora, a sua compreensão acerca da prática e o espaço que esta ocupou

durante a sua formação em licenciatura, nas relações com a escola de educação básica. Ao mesmo tempo, a observadora do grupo focal, neste mesmo momento, faz o seguinte registro: “a professora trabalha com formação de docentes na escola e vê que as meninas que vêm da universidade *via* estágio não sabem trabalhar, não por falta de conteúdo, mas de conhecimentos da prática e sobre a prática”. De igual modo, durante o questionário aberto, outro professor registra: “teoricamente, as questões trabalhadas são pertinentes, mas falta o vínculo com a prática, visão de trabalho para superação das dificuldades que são apontadas”.

Os condicionantes apontados pelos professores relacionam-se às dimensões da prática a ser desenvolvida na escola. Trata-se da relação com os alunos, da organização dos conteúdos, da dimensão didática, da atenção às características do contexto da escola. Em outra resposta ao questionário aberto, faz-se o seguinte registro: “esses conhecimentos fazem parte quando precisamos preencher algum documento escolar, como o PPP da escola, no ensino da disciplina, no dia a dia com os alunos”.

No Relatório de Pesquisa do Grupo *Práxis* Educativa: Dimensões e Processos (2011, p. 34), registra-se que o indicador de conhecimento “docência e prática” apresenta-se em todos os cursos, relacionando-se à didática, ao currículo, à organização do trabalho docente, “teoria e prática, fundamentos da educação, políticas educacionais, prática de pesquisa, espaços não escolares e prática profissional”. Ao mesmo tempo, o relatório apresenta que, por se tratar de um conhecimento vinculado à prática profissional, é esperado que se relacione com maior ênfase com “didática e prática profissional”, relações também observadas nesta pesquisa. O conhecimento sobre a prática, de acordo com uma das respostas ao questionário aberto, manifesta-se na relação com os estudos sobre “fundamentos e concepção de educação, tendências pedagógicas, metodologias de ensino, elaboração do PPP, planos de ensino e avaliação escolar”, o que é reforçado pelo Relatório (2011, p. 34): “este conhecimento se expressa em elaboração e aplicação de projetos, planejamento, avaliação, intervenção, procedimentos de ensino, desenvolvimento de atividades pedagógicas, elaboração de material didático”.

O pressuposto para que haja um conhecimento profissional docente, como expresso por Marcelo Garcia (1999, p. 86), vincula-se ao saber porquê, isto é, às justificativas das próprias práticas. Esta pesquisa, ao trazer a discussão sobre os conhecimentos pedagógicos, sintetizados sob o conceito da prática, resgatou dimensões do conhecimento prático recebido durante a formação em licenciatura, suas relações e expressões. Trata-se de um conhecimento necessário para o exercício da docência e estruturante para a formação do futuro professor, em diferentes níveis e esferas do exercício da prática pedagógica, como expressa um dos professores ao responder o questionário aberto:

Os conhecimentos pedagógicos das teorias de ensino foram bem organizados; momentâneo o estágio foi muito importante, mas deveria constar como prioridade desde o primeiro ano. Teoria junto com o panorama da realidade da profissão de professor. O professor tem que ser flexível, ações rápidas, raciocínio rápido e sempre está em cena, e uma profissão de aparência contínua, sempre exposto.

Nóvoa (2009, p. 17-18), registra como uma das propostas para a formação de professores a dimensão da relação com o público. Como expresso no capítulo teórico desta tese, o autor defende a formação de um professor assinalada pelo princípio da responsabilidade social frente ao espaço público. Neste momento, registro que o conhecimento da prática e sobre a prática, frente às propostas dos cursos de licenciatura, depende de uma abertura estruturante diante da realidade da escola de educação básica, compreendendo-a enquanto espaço para que o professor aprenda a se comunicar, a se relacionar, a pensar e estruturar a aprendizagem e a sua própria formação. Trata-se, como apontado no capítulo teórico deste trabalho, da dimensão política do conhecimento sobre a prática, pressuposto não alcançado por inteiro, pois, de acordo com Martins (2003), ainda predomina a lógica da teoria como guia da prática, preocupando-se com a aquisição teórica de conhecimentos, pressuposto garantidor de uma “boa” prática docente.

De igual modo, ao resgatar o conhecimento da e sobre a prática em sua significação diante da formação em licenciatura, retomo o pressuposto defendido por Marcelo Garcia (1999, p. 127), ao compreender a formação do professor como ciência aplicada. De acordo com o autor, “os professores em

formação aplicariam nas suas práticas de ensino os conhecimentos e competências adquiridos no seu processo de formação”. Para ele, a característica “fundamental desse conhecimento é o fato de que decorre dos resultados da investigação didática”. Concluo, assim, com a defesa de que, na dimensão dos conhecimentos pedagógicos da formação em licenciatura, ao apresentar a prática como elemento sintético e estruturante desse processo formativo, faz-se necessário resgatar a experiência dos sujeitos enquanto aquela que surge espontaneamente nos seres sociais, porque somos racionais e refletimos sobre o que acontece no mundo.

De acordo com Thompson (1981, p. 16), o que quero dizer é que o ser humano (e o professor em formação) vivencia experiências as quais dão origem a experiências modificadas, “e essa experiência é determinante, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados”. Nas relações com o conhecimento da e sobre a prática, enquanto conhecimento pedagógico na formação em licenciatura, esta pesquisa revela que a experiência se apresenta como condicionante para que as *práticas pedagógicas teóricas* em nível de licenciatura sejam ressignificadas em uma dimensão de abertura e diálogo frente às dimensões do pensamento vivido.

Shulman (1986)³⁸, ao discutir as formas de conhecimento docente, denuncia que os conhecimentos embasados em princípios individuais são fadados a se esvaír em situações particulares. O autor relata que o conhecimento relevante e estratégico deriva de casos e proposições relevantes, precisando ser generalizado a fim de atribuir direcionamento às práticas. O autor estabelece tal crítica a partir do resgate daquele que, para ele, configura-se enquanto o paradigma perdido na formação de professores: os conhecimentos docentes derivam daquilo que é vivenciado na prática.

Nesta tese, a prática pedagógica experienciada pelos professores da educação básica configurou-se enquanto condição de possibilidade para compreender os conhecimentos da formação em licenciatura. A partir dela, fez-se possível responder às três questões estabelecidas no início desta reflexão,

³⁸ SHULMAN, L.S. **Those Who understand: knowledge growth in teaching**. Educational Researcher, vol. 15, n. 2, feb., 1986, PP. 4-14.

a saber: *de acordo com os professores da educação básica, quais são os conhecimentos resultantes da formação em licenciatura? A significação desses conhecimentos é apreendida pelos professores? Como é possível compreender tais conhecimentos enquanto referenciais epistemológicos formativos de professores?* A argumentação constituída discorreu sobre o questionamento acima exposto e pode ser assim sintetizada:

- Para os professores da educação básica, a formação em licenciatura é geradora de conhecimentos, a partir do momento em que resgata pressupostos fundantes da educação e da formação docente a partir de autores, conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos. As três categorias, evidenciadas ao longo da pesquisa, constituem-se enquanto momentos de um processo formativo nas disciplinas pedagógicas em licenciatura, discorrendo sobre elementos que, de acordo com os professores, são constituidores de conhecimentos, os quais geram identidade ao ser professor;

- Os professores sujeitos desta pesquisa demonstram apropriação deste conhecimento a partir do momento em que descrevem, explicam e compreendem seu sentido e significado, demonstrando apropriação e transformando-o em referenciais epistemológicos, indo além do saber-fazer, na busca por justificativas e ulteriores processos compreensivos deste conhecimento que, para eles, configura-se enquanto fundante em sua formação em licenciatura.

O conhecimento da formação em licenciatura é então sintetizado em um novo círculo retroalimentador de referenciais epistemológicos, movimento dialético que parte da prática experiencial dos sujeitos, adentrando em momentos dos processos formativos docentes, na análise da epistemologia ali presente sob os pressupostos da teoria, manifestados a partir do estudo sobre os três níveis de autores apresentados. Em seguida, sob o signo da aprendizagem, o conhecimento específico resultante da licenciatura ganha forma em uma dimensão altruísta do professor, no olhar sobre o aluno e a realidade da escola, conhecimento específico prático e objetivador de transformação social. Por fim, o conhecimento pedagógico da e sobre a prática, externalizado pelos professores da educação básica, configura-se como a categoria sobre a qual faz-se necessário embasar a formação pedagógica em

licenciatura, no resgate da experiência e do pensamento vivido.

O movimento apresentado na lógica desse processo é dialético e configura-se enquanto processo, prática que fui aprendendo ao praticar na busca por determinantes, contraposição entre pares categoriais e exposição de elementos coexistentes, atendendo às ações dos sujeitos em meio às determinações históricas. É assim que, nesta tese, os conhecimentos da formação em licenciatura, tal como expostos, são por fim sistematizados de acordo com quatro critérios:

Relevância Acadêmica	Relações entre teoria<=>prática	Significação da prática	Compreensão
<ul style="list-style-type: none">• Quando sujeito e objeto são envolvidos em reflexões sobre os pressupostos, fundamentos, matrizes e referenciais do conhecer, discorrendo sobre os conhecimentos em uma dimensão de análise criteriosa sobre a prática;	<ul style="list-style-type: none">• Quando o conhecimento trabalhado em licenciatura é expressão de uma relação dialética envolvente de realidades, formal e ao mesmo tempo política, tematizando conhecimentos pertinentes e em relação ao mundo da vida dos sujeitos envolvidos no processo;	<ul style="list-style-type: none">• Reforço que, nesta tese, este é o critério que placenta a reflexão sobre o conhecimento da formação pedagógica em licenciatura. Trata-se da necessidade de problematizar o concreto da existência não enquanto um <i>a priori</i> conceitual, e sim enquanto uma relação de abertura frente à história e sua constante de significações;	<ul style="list-style-type: none">• Responsável por ascender aos níveis mais profundos de conhecimento ao apropriar-se do objeto em questão, envolvendo os diferentes sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Uma vez observado, este critério é gerador de sínteses, as quais produzirão novos conhecimentos, expressão da prática e reflexão constante sobre o conhecimento trabalhado.

(Fonte: o autor)

Os quatro critérios acima apresentados configuram-se enquanto elemento compreensivo máximo da reflexão exposta sobre os conhecimentos da formação em licenciatura. Ao situar tais critérios estabeleço uma nova condição de possibilidade para pensar as relações entre universidade, na dimensão da formação em licenciatura, e a escola de educação básica, último momento discursivo deste momento da tese, ao refletir sobre os conhecimentos experienciais docentes. Mais do que apontar problemas e deficiências, discutirei aproximações e diálogos possíveis.

4.4 RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA: CONHECIMENTOS RESULTANTES

Romanowski (2012), ao escrever sobre a Formação Inicial de Professores e as Implicações com a Educação Básica, após descrever a atual realidade da formação em licenciatura e tendo explicado a relação existente entre as propostas e práticas, alcança o nível compreensivo ao explicitar os fundamentos dessa relação. Ao discorrer sobre a formação do professor para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, afirma que a dicotomização “existente na organização, estruturação e sistematização dos cursos de licenciatura pode ser representada por duas paralelas que mantém entre si um espaço vazio a ser superado pelos alunos, futuros professores, na sua prática profissional”. Continua a autora assegurando que essa desarticulação se manifesta

Entre as instituições de formação com as instituições em que se dá o exercício profissional; entre as áreas de formação dos conhecimentos específicos e dos conhecimentos pedagógicos; na abordagem destes conteúdos pela separação da teoria e da prática; entre professores da educação superior e professores da educação básica; entre pesquisa e ensino; entre professores formadores e licenciandos (p. 195).

O resgate do pensamento da autora torna-se proposital neste momento da tese, não na dimensão do reforço das deficiências ou problemas existentes, e sim na análise dos condicionantes e possíveis referenciais geradores de aproximações entre as duas realidades apresentadas que, de acordo com a autora, configuram-se enquanto duas paralelas ao manter entre si um espaço vazio ainda a ser preenchido. Esta tese, tendo como foco de estudo os referenciais epistemológicos formativos de professores, e ao discorrer sobre o segundo objetivo específico, procura discutir elementos que compõem esse espaço vazio, a partir das unidades de códigos “aproximações e diálogos possíveis”. O estudo sobre tal realidade apresentará dois conhecimentos expressos os quais se configuram enquanto resultantes da relação universidade-escola.

Para início de sistematização escrita, apresento um registro realizado durante uma das observações participantes realizada na sala dos professores.

Trata-se da discussão sobre o significado da presença de um pesquisador no espaço da escola de educação básica e a relação estabelecida junto ao grupo de professores na busca por novos conhecimentos. Naquele momento, relatei que havia conversado com uma professora, que fez seu projeto para o doutorado. Fiquei feliz, pois iniciamos nossas conversas em minha segunda observação, quando a professora sentiu-se motivada para fazer o projeto e a apresentar na universidade. Essa questão é digna de menção, pois demonstra o quanto o professor está em busca de formação, procurando aprimorar os conhecimentos relacionados à sua ciência em exercício na profissão. Mais uma questão: a importância de termos alguém ligado à universidade, que desenvolva pesquisa, no espaço da escola, capaz de fazer essas articulações com o professor, fazendo com que ele pense a sua formação e perceba a partir da sua prática, a possibilidade de dar continuidade aos seus estudos acadêmicos, teorizando as suas práticas e aprofundando seus conhecimentos sobre a educação.

O registro apresentado externaliza a abertura do professor na escola em busca de formação e aprofundamento de conhecimentos. Além disso, a análise sobre a presença permanente de alguém da universidade no espaço da escola, discutindo com os professores e estabelecendo articulações com a pesquisa, teorizando as práticas em nível do discurso acadêmico. O elemento apresentado torna-se central no corpo desta tese, ao apresentar as aproximações entre universidade e escola, no resgate dos estudos realizados por Nóvoa (2009), e já apresentado nesta tese, ao discorrer sobre a primeira proposta para a formação de professores hoje, ao assumir uma forte componente praxica, tendo como referência o trabalho escolar na confluência entre conhecimento, políticas e formação de professores. O seguinte registro, também realizado durante uma das observações participantes, reforça a premissa apresentada e defendida: na terceira aula de hoje, chegou uma professora com quem conversei ao longo das últimas semanas. Ela estava pensando em fazer seu projeto de mestrado. Após nossas conversas, fez seu projeto e já o enviou à universidade, na área da biologia. Esta questão vem se repetindo no espaço da escola onde realizo a pesquisa: muitos professores têm me procurado para conversar sobre futuros estudos, linhas de pesquisas,

leituras. Essa carência existe na escola, e o professor procura por alguém que lhe dê dicas e proponha linhas de ação.

Na dimensão aqui apresentada, para que o diálogo entre escola e universidade seja possível, faz-se necessária a elaboração de políticas de estado cujos referenciais tematizem tal realidade, no envolvimento entre e com os sujeitos responsáveis pela sua concretização. Outro elemento a ser destacado, neste mesmo campo das políticas, como já reforçado no referencial teórico desta tese, é a atitude de abertura da universidade e da própria escola de educação básica, condição *sine qua non* para que uma aproximação significativa venha a acontecer, resultando em transformações pessoais e coletivas *via* conhecimento. Enquanto abertura da escola frente à possibilidade e preenchimento do vazio ainda existente, pontuo a fala de uma das coordenadoras pedagógicas durante o momento da entrevista, em que externalizava sua preocupação para com os licenciandos em experiência na escola. A fala da coordenadora demonstra existir, a partir da escola, uma abertura estruturante por parte da instituição em relação aos futuros professores, na atenção à realidade e aos condicionantes da prática pedagógica enquanto componentes dialogantes frente aos processos de formação docente.

Estou me referindo ao estagiário que vem aqui, pois a nossa escola é campo de estágios. Há professores da licenciatura que vêm aqui antes, com um projeto e apresentam seus alunos. Ao mesmo tempo, há estagiários que chegam aqui pra nós, assim, eles não sabem o que fazer, daí eu vou conversar com eles, para saber como será o estágio, enfim, eles não sabem. Eu fico preocupada, não só com a pedagogia, mas com as demais licenciaturas. Já tive casos que eles vêm procurar a escola, pois o professor disse que deveria buscar estágio. Pergunto para eles se o professor o orientou, e eles não sabem. Então, eles vêm para a escola, sem saber a que vieram. Ainda tem isso, parece um absurdo, mas ainda tem, não são todos os casos, mas existem.

O estudo sobre o estágio já foi objeto deste trabalho ao discorrer sobre os saberes experienciais docentes quando apresentei a relação entre universidade e escola: dos problemas às aproximações. Neste momento, o resgate é feito enquanto sistematização de um conhecimento existente enquanto aproximação em uma atitude de abertura estruturante da escola frente aos processos de formação docente, na atenção aos sujeitos envolvidos. Se as desarticulações ainda são evidentes, conforme pontua Romanowski

(2012), faz-se possível visualizar condicionantes de aproximação, partindo de realidades locais.

Porém, destaco se tratar de uma realidade compreendida a partir da pesquisa realizada no envolvimento dos sujeitos, componente vinculado às condições objetivas de trabalho: nesta pesquisa do tipo etnográfico, evidencio a existência de uma equipe pedagógica com profissionais suficientes para atender os licenciandos em estágio. No entanto, como ainda pontua Romanowski, não se trata de uma realidade universalizada, fazendo-se necessária a melhoria das condições “materiais de realização do trabalho e da organização dos sistemas escolares e da escola” (2012, p. 197). Tal melhoria, no corpo desta pesquisa, envolve a dimensão dos sujeitos, no cuidado para com o sujeito em formação, como registra a mesma coordenadora pedagógica ao ser questionada sobre as relações entre universidade e escola, pensando em aproximações capazes de gerar conhecimentos experienciais:

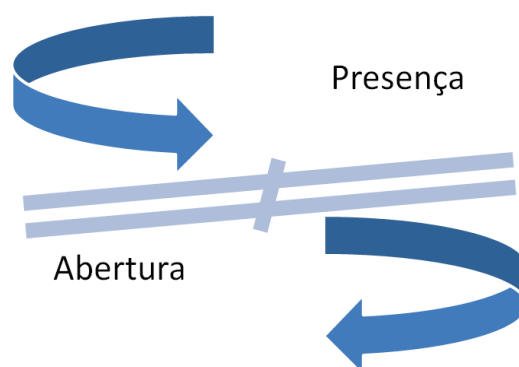
Quando eu posso, pois nem sempre é possível, pelas demandas do trabalho ou pelo número de professores ou turmas que tenho, eu encaminho os licenciados para determinados professores, pois eu quero que os estudantes tenham uma boa referência, pois sei que são profissionais que articulam bem o trabalho, possuem um conhecimento teórico, fazem a articulação com a prática, eu tenho esse cuidado. Eu quero que saiam daqui com uma visão, porque, às vezes há esse distanciamento.

No momento em que sistematizei os saberes experienciais docentes na relação universidade-escola: dos problemas às aproximações, ouvi e registrei o posicionamento de inúmeros professores durante a aplicação dos instrumentos de coleta de dados, na discussão sobre a abertura do curso de licenciatura frente à realidade da escola e a prática do estágio. Enquanto a primeira dimensão destacava a necessidade de trabalhar conteúdos que dessem suporte ao trabalho do professor, na atenção ao movimento do contexto, a segunda acentuava o estágio enquanto fundamento e pressuposto para a aprendizagem da docência. Neste mesmo momento, registrei que inexistia uma compreensão mais aprofundada por parte do professor quanto às relações estabelecidas entre universidade e escola no campo da formação específica em licenciatura, configurando-se em nível do saber-fazer.

Agora, resgato semelhante discussão, no exercício de compreender as relações estabelecidas enquanto expressão da prática pedagógica evidenciada

na escola. De igual modo, compreendo que ainda existem situações de dicotomização e desarticulações, como anteriormente apresentado. Porém, a pesquisa registra condicionantes da prática em exercício na escola como atitudes de aproximação entre as duas paralelas, na tentativa de diminuir os vazios ainda existentes nesse processo relacional, tendo em vista a formação de professores para a educação básica. Os dois pressupostos aqui apresentados, sob o signo da presença e da abertura, indicam iniciativas individuais, como afirma Romanowski (2012), que são desenvolvidas isoladamente em algumas instituições de ensino, “mais por empenho de pesquisadores que de políticas públicas”.

Qual é, no corpo desta tese, a transversal capaz de estabelecer relações entre as duas paralelas (universidade e escola) apresentadas nesta discussão?



(Fonte: o autor)

Uma mente ingênua e não contestadora, como afirma Thompson (1981, p. 161), continuará fugindo para reflexões totalmente irrelevantes, no âmbito da prática teórica. Os conhecimentos aqui apresentados, analisados em uma dimensão compreensiva do discurso, integram três realidades em contínuo diálogo: a universidade e seus cursos de licenciatura; a escola de educação básica; os sujeitos envolvidos. As três são por mim compreendidas enquanto vetores responsáveis por aproximações e diálogos possíveis, sendo o conhecimento o resultado dessa relação, compreensão crítica para além do saber-fazer, envolvendo justificativas e ações concretas. O professor na escola pede por essas aproximações e diálogos; ao mesmo tempo, a escola encontra-se em atitude de abertura. A inter-relação entre os três vetores apresentados pode se constituir enquanto uma transversal necessária, concretizando-se em um projeto formativo de professores enquanto tomada de consciência da profissionalidade no exercício da prática pedagógica, não aquela *prática*

pedagógica teórica, mas sim a prática pedagógica atenta às determinações do sistema, às características do contexto histórico, às relações estabelecidas entre os sujeitos, aos conhecimentos e conteúdos sistematizados, às produções e reproduções de sentido, às definições e indefinições das políticas de estado, à teoria presente enquanto definição do campo ideológico dos sujeitos. Nesta tese, a concretude da experiência apresenta-se enquanto um *a priori* necessário no campo da prática, que, *via* trabalho e ação dos sujeitos, tende a transformar as desarticulações denunciadas em possíveis articulações, lançando referenciais de análise sobre instituições, áreas de formação, conhecimentos, conteúdos e sujeitos envolvidos, na luta por vencer dicotomizações que, por vezes, tendem a aumentar ainda mais os espaços vazios.

4.5 MOVIMENTO PRÁTICA-TEORIA-PRÁTICA

Chego ao momento final da apresentação daqueles que, para mim, são os conhecimentos experienciais docentes, compreendidos enquanto expressão da prática dos professores da educação básica, sujeitos desta pesquisa. Este capítulo teve início com uma discussão sobre a escola geradora de conhecimentos docentes, na análise a respeito dos conhecimentos sobre o contexto e dos conhecimentos sobre a prática. Na sequência, os conhecimentos da formação em licenciatura foram objeto de estudo ao discorrer sobre autores, conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos. Do chão da escola, portanto, adentrei na formação em licenciatura, procurando por referenciais de análise dialogantes com o objeto deste estudo, auxiliando em sua compreensão. Em um terceiro momento, a fim de não dicotomizar ou estabelecer divisões entre os conhecimentos apresentados a partir da experiência vivenciada na escola e na universidade, discorri sobre um terceiro movimento reflexivo: a relação universidade-escola e os conhecimentos daí resultantes, determinando qual a paralela que, no corpo dessa tese, estabelece ligações entre espaços vazios ainda existentes em meio aos processos formativos de professores.

O triplo movimento apresentado, fundamentado sobre as sete proposições geradoras de conhecimento, apresenta-se como um novo momento reflexivo, condicionante responsável pela leitura, problematização, análise, descrição, explicação e compreensão dos referenciais epistemológicos formativos de professores. Neste momento, retorno à pergunta norteadora desta pesquisa: partindo da prática pedagógica dos professores da educação básica, quais são os referenciais epistemológicos formativos de professores, teorizados a partir da prática desenvolvida na escola de educação básica e da formação recebida no curso de licenciatura? Esta questão apresentou-se enquanto condição de possibilidade da reflexão acima exposta.

Porém, um estudo compreensivo do conteúdo aqui apresentado me obriga a discorrer sobre um quarto tópico no corpo deste capítulo. Caso esse tópico não seja apresentado, correrei o risco de não estabelecer aquele que, para mim, apresenta-se enquanto o elo responsável pela inter-relação sistêmica dos conhecimentos experienciais docentes aqui apresentados. Trata-se do movimento prática-teoria-prática, e os conhecimentos daí resultantes.

No momento em que discorri sobre os saberes experienciais docentes, primeiro degrau compreensivo do objeto de estudo desta tese, o movimento prática-teoria-prática foi por lido em uma dimensão sintética do conhecimento produzido, auxiliando a categorizar os saberes experienciais docentes resultantes da pesquisa. Agora, de acordo com o eixo epistemológico apresentado, trata-se de problematizar o movimento prática-teoria-prática e os conhecimentos dele resultantes, compreendendo-o enquanto último estágio reflexivo deste capítulo.

Para tanto, faz-se necessário reafirmar que o objeto de estudo desta tese se encontra fundamentado sobre a prática pedagógica desenvolvida pelo professor na escola de educação básica. Para Santos (1992, p. 124), é certo que o conhecimento na escola não se resume num “aperfeiçoamento metodológico ou tecnológico dos trabalhadores para obter uma melhor distribuição do saber sistematizado (...). Verifica-se, sobretudo, na reorganização das relações sociais vigentes em seu interior”.

Martins (2008), ao discorrer sobre a Didática em seus momentos históricos, e dialogando com o autor acima apresentado, assim se posiciona:

Desse ponto de vista, passa-se a discutir a importância de se romper com o **eixo da transmissão-assimilação** dos conteúdos, ainda que críticos, buscando-se um processo de ensino que altere, na prática, suas relações básicas na direção da **sistematização coletiva do conhecimento**. (MARTINS, 2008, p.23)

Para a autora, a atenção à ação dos sujeitos em meio às determinações históricas, na problematização dos seus condicionantes, configura-se enquanto movimento gerador de conhecimento que, na escola, torna-se condição para romper eixos solidificados enquanto transmissores de conteúdos, processo que compreende a teoria enquanto expressão da prática. Dialogando com Santos (1992), e sintetizando o movimento do conceito acima exposto, afirmo que

A compreensão da realidade social decorre não da assimilação resultante da transmissão de 'bons conteúdos', mas sim da prática sobre essa realidade social. É a teoria que é a expressão da prática; e são tantas as práticas... É este o papel do conhecimento; ele é meio, não se constitui em objetivo em si mesmo. (SANTOS, 1992, p.130)

Assim, dou continuidade ao estudo aqui proposto ao apresentar, *via* pesquisa realizada e de acordo com a unidade de código prática-teoria-prática, aqueles conhecimentos que, para mim, configuram-se enquanto expressão resultante desse *détour* (KOSIK, 1969, p. 30), apresentando como elemento introdutório o relato de uma das observações participantes realizada na sala dos professores. O registro feito estabelecia um olhar sobre a prática realizada na escola, trazendo ao campo da discussão questionamentos que, neste momento, adquirem sentido ao discorrer sobre este tópico: O sinal bateu e com ele alguns professores saíram da sala e outros chegaram. O clima ficou mais descontraído. Algumas professoras conversam. Uma delas está almoçando neste momento. Outros professores trabalham preenchendo livros, corrigem avaliações e preparam aulas. Essa é a rotina de uma escola. Nos momentos de permanência, os professores estão preparando, corrigindo, preenchendo livros. Quando o professor estuda? A escola e para ele espaço de saber e produção do conhecimento? O professor não está repetindo a teoria, sem uma análise e uma discussão mais aprofundada sobre a prática? É perceptível a burocratização da escola e do sistema educativo. Até que ponto o professor é sujeito do conhecimento aqui produzido?

O registro apresentado resgata realidades e problematizações dialogantes com essa pesquisa. Em um primeiro momento, apresenta a realidade prática de uma escola de educação básica, no envolvimento entre os sujeitos que a compõe. Como as observações participantes, quase que em sua totalidade, aconteciam durante os períodos de permanência dos professores, e ao identificar o que estes professores realizavam nestes momentos, as questões expressam a minha preocupação enquanto pesquisador na dimensão dos conhecimentos resultantes da prática, na observação e análise dos seus condicionantes e elementos dialogantes. O relato apresentado estabelece um cenário sobre o qual os conhecimentos aqui apresentados encontram-se fundamentados.

Inicialmente, faz-se necessário discorrer sobre o pressuposto da compreensão, por parte dos professores, do que seja o movimento prática-teoria-prática. Pela pesquisa realizada, em meio à aplicação dos instrumentos de coleta de dados, nem sempre foi possível identificar, por parte dos professores, uma compreensão definida do que esse movimento significa em termos de produção de conhecimentos na escola de educação básica, configurando-se enquanto elemento estruturante de uma prática pedagógica questionadora e não reprodutivista.

Durante a realização do grupo focal, uma das professoras assim se posiciona ao ser questionada sobre o conhecimento resultante do movimento prática-teoria-prática:

As duas coisas. A gente vai pensando, vai criando, vai adaptando. Por isso é relativo. Os materiais existem, não dá para generalizar. Os professores que se deixaram levar pela onda, vão seguir as coisas já feitas. Mas existem professores que tentam realmente trabalhar de um modo diferente, fazer o caminho da prática-teoria-prática, mas é difícil, pelas condições de trabalho, pela realidade da escola, de acordo com as condições com que a gente tem na escola.

Para a professora, prática-teoria-prática significa trabalhar de um modo diferente, para além dos materiais existentes. Porém, devido às condições objetivas de trabalho e à realidade da escola, trata-se de um movimento de difícil realização. Neste mesmo momento do grupo focal, o observador presente sintetizou a fala da professora do seguinte modo: As professoras demonstram ter achado complexa a questão. Uma das professoras reclama

que, para que isso aconteça, é necessário uma carga horária maior, começando a falar sobre o baixo desempenho dos alunos e da inadequação das aulas do contraturno que não resolvem as dificuldades dos alunos. Denuncia que as coisas parecem ser feitas para não funcionar. Registro que, para a professora, o movimento prática-teoria-prática tem a ver com aulas eficientes, resultado do comprometimento do professor.

Estabelecido o pressuposto da uma não compreensão generalizada a respeito do movimento prática-teoria-prática por parte de alguns dos professores sujeitos da pesquisa, categorizo o primeiro conhecimento que, para mim, torna-se a sua expressão no espaço da escola: trata-se do pensar sobre o fazer. Defendo que o movimento prática-teoria-prática gera no espaço da escola um constante pensar sobre o fazer. Os inúmeros relatos de falas, situações, posicionamentos e acontecimentos registrados ao longo da coleta de dados demonstram o quanto, na escola, a imersão no movimento prática-teoria-prática resulta nessa prática, inúmeras vezes inconsciente por parte dos professores. Trata-se de um conhecimento experiencial docente solitário e coletivo, tendo por base momentos autorreflexivos sobre a prática ou aqueles de trocas não sistemáticas entre os pares quando o professor troca conteúdos, estratégias metodológicas e avaliativas, comenta sobre acontecimentos de sala de aula ou sobre características dos alunos, bem como sobre questões relacionadas à organização da escola e do trabalho pedagógico. O pensar sobre o fazer é compreendido, portanto, enquanto expressão de práticas instituídas no espaço da escola. Ao mesmo tempo, pela pesquisa realizada, o pensar sobre o fazer enquanto expressão do movimento prática-teoria-prática torna-se elemento formativo de professores, principalmente em realidades onde não são evidenciadas políticas de estado que, de modo sistemático, estabeleçam condicionantes para que a formação do professor, de fato, seja compreendida enquanto um *continuum*, envolvendo também a escola, expressão de uma das falas registradas no grupo focal: “para que a prática, para que a prática-conhecimento-prática funcione, teremos que ter uma escola que funcione, que atenda às necessidades dos alunos e professores”.

Sintetizo esse pressuposto a partir de falas de professores em diferentes momentos durante a coleta de dados, como expresso pela fala durante a

entrevista: “então, Fernando, a gente procura, a partir da experiência, ver aquilo que tem que ser mudado. Muitas vezes, o nosso trabalho é solitário, pois dentro da sala de aula sou eu quem faço, atuo e aplico”. Uma segunda professora, utilizando-se do questionário aberto, assim se posiciona:

Como mencionei, o ensinar e aprender é de todos, e muitas vezes eu aprendo muito mais do que eu ensino. Não sou só transmissora do conhecimento. Pelo contrário, tudo aquilo que eu vou aprendendo com meus pares e alunos eu também estou usando na minha prática em sala de aula.

De um movimento inicial do pensar sobre o fazer, adentro em um segundo nível de conhecimento experiencial docente, expressão do movimento prática-teoria-prática no espaço da escola, já sinalizado na fala anteriormente apresentada: trata-se do pensar sobre o pensar. Qual o sentido de problematizar nesta tese esse saber, compreendido enquanto operação metamental dos professores sobre o seu pensar no espaço da escola?

Trata-se, justamente, da sua defesa, por perceber a sua existência no espaço da escola a partir de práticas que vão além da transmissão-assimilação, na problematização da existência, do fazer pedagógico enquanto prática, do conhecimento, da valorização daquilo que é compreensão da realidade por parte dos professores. Em uma das entrevistas, uma professora comenta:

Eu acho, Fernando, que a prática precisa levar a isso, ao conhecer. Sabe, porque eu acho que às vezes muita gente que está escrevendo sobre teorias está sentado em uma mesa, atrás de um computador, lendo outras teorias e é a partir daí que escreve. Ou se baseando no que pra fazer outras teorias? Em práticas de outros professores, de outros educadores, de outras pessoas. Então, eu acho que tem que ter a prática, alguém pra escrever alguma coisa tem que ter a prática.

A professora entrevistada diz, de outro modo, o que foi afirmado por Santos (1992, p.130): a compreensão da realidade decorre da prática, sendo a teoria a sua expressão. A fala é crítica por posicionar um pressuposto ontognosiológico sobre o conhecer quando em relação à educação: a escola. Em outra das entrevistas, o sujeito declara, corroborando o pressuposto acima defendido:

Uma vez que o professor para, pensa, reflete e tem condições de analisar, ele também tem condições de pensar a educação, de pensar a sua prática, de pensar o conteúdo específico, a sua área do

conhecimento, e vai gerando novas ideias. Ora, isso se dá a partir da escola. Mas ele para, pensa e reflete a partir daquilo que ele está tendo na prática, né.

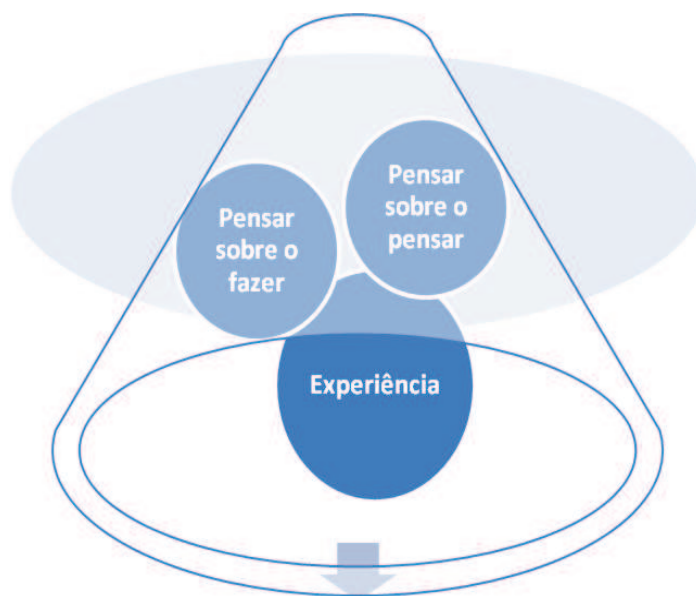
De acordo com a pesquisa realizada, o pensar sobre o pensar, conhecimento resultante do movimento prática-teoria-prática, fundamenta-se sobre o eixo da prática embasada no chão da escola. Trata-se de uma operação metamental por conduzir o professor à compreensão daqueles que, para ele, são referenciais epistemológicos condicionantes para o seu trabalho e atuação docente. A partir dessas considerações, em um dos apontamentos das observações participantes, assim registrei: “faz-se importante pensar a partir da escola, pois os professores têm valorizado esse tipo de conhecimento, por se aproximar muito mais da realidade deles”, posicionamento corroborado a partir de uma das falas do grupo focal, quando a professora defendia o pressuposto do conhecer a partir da escola, em contraponto aos atuais referenciais existentes: “o que nos chega hoje à escola ainda é feito por técnicos distantes da nossa realidade. Aí que está: o técnico vai em cima do que? Não é da realidade. Aqui seria o chão da fábrica”.

O pensar sobre o fazer e o pensar sobre o pensar, expressão do movimento prática-teoria-prática no espaço da escola, são assim compreendidos a partir de um terceiro conhecimento, amálgama da inter-relação apresentada: a experiência.

O conceito de experiência, tal como apresentado nesta tese, reaparece em diferentes níveis do discurso enquanto elemento integrador de realidades discutidas, por compreender que o conhecimento produzido dela decorre enquanto ação situada e histórica do sujeito. Trata-se, assim, de compreender essa mesma experiência enquanto pensamento vivido na relação prática-teoria-prática a partir da escola, pois, de acordo com a pesquisa, o professor aprende e conhece a partir do que é vivenciado. Neste momento da discussão, retornam os pressupostos discutidos ao longo do capítulo teórico, quando discorri sobre o senso comum, a experiência e o conhecimento. Os referenciais ali apresentados adquirem significação por estabelecerem relações com o movimento do conceito aqui apreendido, resultado da ação e da consciência individual dos sujeitos.

Os elementos acima expostos são por mim justificados por compreender uma teoria pedagógica enquanto expressão da prática, investigadora e retroalimentadora de processos mediante conhecimentos adquiridos *via* experiência e, como expresso no referencial teórico, suprassumindo conceitos anteriormente concebidos em um novo patamar de significados. Reforço essa ideia, pois foi dita por uma das professoras durante uma das observações participantes, quando assim se expressou: “eu acho que a troca de experiência sem discussões e sem sínteses não é troca e não produz conhecimentos”.

De forma simples, a fala da professora expressa o que compreendo, no corpo desta tese, sobre o modo como é produzido o conhecimento experiencial docente. A experiência configura-se, desse modo, como o amalgama responsável pelas significações dos dois conhecimentos anteriormente expostos, como expresso na figura a seguir:



Movimento prática-teoria-prática

(Fonte: o autor)

Como apresentado no referencial teórico, para Marcelo Garcia (2012, PP. 172-173), os docentes aprendem com o seu trabalho. No entanto, “é necessário que esse aprendizado seja planejado e avaliado, e que o aprendizado ocorra em um contexto específico”. Ao mesmo tempo, resgato Santos (2010), com o princípio da rede, ao pensar sobre formação de professores e elaboração de políticas de estado para essa mesma formação,

de acordo com a especificidade das realidades sócio-históricas, o que exigiria interconexões entre forças e pessoas.

Pela pesquisa realizada, observo que existe na escola um espaço institucionalizado para que o conhecer e a aprendizagem aconteçam sob os pressupostos acima defendidos: trata-se da hora-atividade, na qual o professor está fora de sala de aula, e teoricamente seria um espaço para tal. No entanto, devido às opções políticas e situações específicas de contexto, a hora-atividade, conquista individual e coletiva de anos de luta por parte de inúmeros professores da educação básica, não cumpre o seu papel e objetivo específico. Pergunto: se ela existe, não é necessário fazê-la funcionar como um instrumento de estudos, trocas e organização de planos de aula, liberando o professor para o exercício deste momento de forma qualitativa, pensando o currículo, os conteúdos, as práticas de sala, a avaliação? Reforço que esta estratégia necessita ser revista pelas políticas de estado, qualificando práticas e atendendo à pessoa do professor, para além das reproduções ou dos vazios de sentido ainda existentes.

4.6 À GUIA DE UMA SEGUNDA INFERÊNCIA: O MEIO

Martins (2008, p. 45) estabelece assim o caminho para a sistematização coletiva do conhecimento:

A caracterização e problematização da prática social: comum a professores e alunos;
Explicação da prática mediatizada por um referencial teórico;
Compreensão da prática no nível da totalidade;
Elaboração de propostas de intervenção na prática, tendo em vista a sua transformação.

Os passos apresentados pela autora embasaram o percurso utilizado na discussão e apresentação do conhecimento resultante deste capítulo da tese, ao discorrer sobre os conhecimentos experienciais docentes. Em seu objetivo, o capítulo propunha que, a partir da escola de educação básica, fossem identificados os conhecimentos experienciais docentes, articulando-os à formação inicial, a fim de categorizar esses conhecimentos, compreendendo-os

como um segundo momento na busca pelos referenciais epistemológicos formativos de professores da educação básica.

O exercício proposto foi levado a cabo a partir da caracterização, problematização, descrição, explicação e compreensão dos conhecimentos experienciais docentes a partir de uma escola, da formação em licenciatura, da relação universidade-escola e do movimento prática-teoria-prática.

Em cada um dos níveis de discussão, o movimento do conceito foi empreendido a partir do diálogo com as sete proposições estabelecidas no início do capítulo enquanto elementos dialogantes frente ao conhecimento sistematizado, partindo da realidade enquanto existência material e a ela retornando em um movimento compreensivo enquanto patamar de significações, circunscrito às características locais.

Registro que a expressão do conhecimento aqui elaborado define-se como um segundo degrau na discussão e elaboração dos referenciais epistemológicos formativos de professores da educação básica, objeto de estudo desta tese. Tais conhecimentos, conforme evidenciado, resultam da experiência prática dos professores enquanto sujeitos na escola de educação básica. Tenderia, portanto, a se tornar um conhecimento atópico se não estivesse solidificado sobre uma praxis existencial geradora de significações. Ao mesmo tempo, como observado, necessita ser compreendido a partir de um todo dialético circunscrito à esfera do existir, suprassumindo em explicitações e posteriores categorias de sentido.

Tais categorias, no corpo do capítulo, foram se configurando em meio às inter-relações estabelecidas. Observo que o movimento do discurso empreendido parte da escola (geradora de conhecimentos docentes) e a ela retorna (movimento prática-teoria-prática). Entre o início e o fim do discurso, resgato a formação em licenciatura e a relação universidade-escola (conhecimentos resultantes).

As considerações apresentadas resgatam e registram a compreensão dos sujeitos sobre o conhecimento expresso ao determinar a categoria de contexto enquanto pressuposto para a ação docente. Ao mesmo tempo, o registro de que é desse contexto que brotam e são compreendidos os conhecimentos sobre a prática, em suas potencialidades e deficiências, no

envolvimento dos sujeitos. Em seguida, a apresentação dos autores, conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos, procura problematizar aquilo que, de acordo com o professor na escola, foi ou é fundamento em sua formação na licenciatura. Os resgates, acentos, elementos comuns ou mesmo denúncias evidenciam um conhecimento cujo significado ultrapassa os determinantes de uma *prática pedagógica teórica*. Se os conhecimentos da licenciatura possuem uma significação para o professor, faz-se necessário resgatar e aprofundar as discussões e práticas acerca das relações entre as duas instâncias formadoras de professores, a partir das categorias de presença e abertura. Indo além das dicotomizações entre teoria e prática, o conhecimento resultante torna-se princípio gerador de novos referenciais na discussão sobre políticas, concepção de escola, educação e processos formativos de professores. Por fim, se apresento o movimento dialético, faz-se necessário retornar ao chão da escola, na busca pelo elo significador do movimento empreendido, mediatizado pela prática-teoria-prática, amalgama expresso sob as categorias do pensar sobre o fazer, o pensar sobre o pensar e a experiência. Desse triplo movimento, a compreensão dos níveis em que a *prática pedagógica teórica* torna-se evidente na escola de educação básica a partir de práticas individuais e coletivas, estratégias didáticas, sistemas de avaliação, organização do trabalho pedagógico e políticas de acompanhamento ao professor, na compreensão dos seus condicionantes. Ao mesmo tempo, as três categorias estabelecem forte diálogo com as práticas individualizadas, defesa realizada neste momento da tese.

Os conhecimentos experienciais docentes, portanto, tornam-se conhecimentos significativos a partir do momento em que possuem significação para o professor, sendo por eles problematizados, entendidos e compreendidos, na análise dos seus fundamentos e na resposta aos porquês e justificativas. Pela pesquisa, registro que a prática pedagógica é geradora de conhecimentos experienciais docentes.

Os saberes experienciais docentes, resultado do capítulo anterior desta tese, tematizam a dimensão praxica do objeto de estudo desta tese. Como saberes, foram por mim conceituados na dimensão do saber fazer prático,

adquiridos no âmbito da profissão, com mais ou menos consciência por parte do professor. Agora, ao discorrer sobre o conhecimento, ultrapasso o nível do saber fazer e adentro nas condições de possibilidade de se justificar aquele que, para mim, configura-se enquanto conhecimento experiencial docente. Conhecimento, nesse nível, pressupõe níveis de consciência e abstração, lidos no movimento do conceito.

O caminho proposto por Martins (2008, p.45), pressupõe um último momento: a elaboração de propostas de intervenção na prática, tendo em vista a sua transformação. Como uma primeira elaboração destas propostas, registro que o conhecimento experiencial docente sistematizado neste capítulo é por mim compreendido em quatro dimensões, resultante das quatro grandes categorias estruturantes deste capítulo:

Conhecimento Experiencial Docente: Dimensões

O contexto e a dimensão sociológica do conhecimento produzido: trata-se do estudo de condicionantes, estruturas, configurações de tempo e espaço, relações com a escola de educação básica, o professor na atualidade e o espaço por ele ocupado enquanto profissional da educação;

A prática e a dimensão pedagógica do conhecimento: o conhecimento sobre as dimensões do fazer, da *praxis* e sua imersão na escola de educação básica, no envolvimento dos sujeitos e na atenção aos elementos envolvidos no fazer pedagógico.

A formação inicial em licenciatura e a dimensão teórico-prática do conhecimento: relação necessária e produtora de conhecimentos não dicotomizados, atendendo às releituras de contextos e de práticas frente aos processos formativos docentes, em presença e abertura frente à escola;

O movimento prática-teoria-prática em sua dimensão ontocriativa enquanto conhecimento: conhecimento que objetiva ir além das repetições, das ações não sistêmicas e acríticas, ascendendo a um pensar concreto e situado, atendendo às práticas, na denúncia aos diferentes níveis de *práticas pedagógicas teóricas*.

(Fonte: o autor)

De acordo com a autora supracitada, as quatro dimensões acima apresentadas apresentam-se como propostas de intervenção prática, atendendo ao objeto de estudo, suas relações com a realidade e posterior transformação. Para Martins (2008) é no fazer que o saber é gerado. Sendo assim, o conhecimento aqui sistematizado torna-se expressão da prática como que em um movimento permanente.

Porém, esse exercício torna-se parcial por não atender, ainda, à totalidade desta tese, de acordo com o objeto de estudo. É assim que se justifica o quarto e último objetivo específico deste trabalho: estabelecer os referenciais epistemológicos formativos de professores da educação básica, a fim de possibilitar diálogos reflexivos e compreensivos junto aos processos de formação docente, do qual decorre o quinto e último capítulo: os referenciais epistemológicos formativos de professores da educação básica.

5 OS REFERENCIAIS EPISTEMOLÓGICOS FORMATIVOS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Da reflexão anteriormente estabelecida, resultam referenciais epistemológicos formativos de professores da educação básica, compreendidos a partir do estudo sobre a prática pedagógica dos professores da educação básica. Neste quinto momento da tese, partindo da problemática de pesquisa, respondo pelo último objetivo específico, no intuito de categorizar os atuais referenciais epistemológicos formativos de professores da educação básica, a fim de possibilitar diálogos reflexivos e tempo compreensivos junto aos processos de formação docente. Reforço que o objetivo apresentado carrega em si a dimensão política do conhecimento a ser elaborado. Se o eixo epistemológico deste trabalho compreende a teoria enquanto expressão da prática, não em um sentido *a priori*, mas enquanto referencial analítico para as problematizações, descrições, explicações e compreensões do objeto deste estudo, faz-se necessário ser fiel a ele, sistematizando o conhecimento para além de uma dimensão prático-teórica, e sim que adentre nos condicionantes estruturais, retornando ao chão da prática de um modo ressignificado enquanto pensamento experienciado e refletido. Dito de outro modo, tenderia a ficar discorrendo sobre dimensões da *prática pedagógica teórica* caso não desse esse passo, pois, de acordo com o referencial de método adotado, o momento compreensivo do conhecimento deve necessariamente elaborar propostas de intervenção prática, objetivando a transformação.

Foi assim que trilhei o percurso dessa tese. A problemática de pesquisa fez com que eu me debruçasse sobre o conhecimento em um estudo aprofundado e sistemático, adentrando em concepções, referenciais, condicionantes, relações. De uma reflexão mais geral, aprofundei o estudo sobre o conhecimento no diálogo com autores que me conduziram ao conhecimento pedagógico compreendido enquanto expressão da prática. Esta discussão, então, ao aprofundar a análise sobre a prática pedagógica,

adentrando no estudo sobre os processos formativos de professores, conduzi-me em um primeiro momento ao estudo problematizado sobre as políticas de estado em relação aos referenciais teórico-analíticos vigentes, crítica teórica situada com o objetivo de contextualizar o objeto desta tese em uma dimensão sociopolítica. Então, o objeto deste estudo foi sendo sistematizado a partir da reflexão sobre as licenciaturas, sobre o conceito de formação, e sobre a formação inicial de professores e as relações com a escola de educação básica, respondendo pela seguinte questão: sob quais referenciais epistêmicos faz-se possível discutir a formação de professores e os processos constitutivos da profissionalização docente.

Este foi o movimento teórico empreendido neste trabalho. Na sequência, a tese foi ganhando forma a partir da apresentação do encaminhamento metodológico, na defesa de uma determinada concepção de método, da qual decorreu a metodologia e a abordagem deste estudo. Em uma dimensão prática, apresentei os procedimentos da pesquisa em sua modalidade, análise documental, *locus* e sujeitos. Por fim, o detalhamento dos instrumentos para a coleta de dados: a observação participante, o questionário aberto, as entrevistas individuais e o grupo focal. Concluí a discussão sobre o percurso metodológico apresentando como foi realizada a análise do conteúdo e o posterior tratamento da informação.

Do encaminhamento metodológico, apresentei a sistematização do terceiro capítulo deste trabalho: identificar os saberes experienciais docentes, articulando-os à formação inicial, a fim de categorizar esses saberes, compreendendo-os como um primeiro momento na busca pelos referenciais epistemológicos de professores da educação básica. O estudo apresentado foi estruturado a partir de uma apresentação inicial desses saberes a partir da escola de educação básica. Na sequência, a relação entre os saberes experienciais docentes sistematizados a partir da escola e o processo de formação pedagógica desenvolvido durante a formação inicial na licenciatura. Por fim, a categorização desses saberes na dialogia prática-teoria-prática, compreendendo-os como o primeiro momento na busca pelos referenciais epistemológicos da formação de professores da educação básica. Os saberes experienciais docentes foram sintetizados enquanto resultado da dialética

relacional entre as nove subcategorias de discussão e análise, movimento contínuo e gerador de novas sínteses, ressignificadas a partir da inter-relação fragmentada entre o trabalho do professor, a escola e a formação inicial.

O capítulo seguinte, por sua vez, obedeceu semelhante lógica interna discursiva, porém, com um passo: não mais o estudo sobre os saberes, e sim sobre o conhecimento. De acordo com o objeto de estudo desta tese, o capítulo procurou dialogar de um modo mais aprofundado com o eixo epistemológico, na compreensão de que o conhecimento a ser produzido configura-se como apropriação intelectual enquanto experiência concreta e individualizada do sujeito que, nesta tese, é o professor de educação básica. O estudo realizado no capítulo ultrapassou o nível do saber-fazer e, como expresso, adentrou nas condições de possibilidade de se justificar o conhecimento experiencial docente, o qual pressupõe níveis de consciência e abstração, sistematizados no movimento do conceito.

Ao longo da tese, inúmeras foram as sub-questões surgidas e decorrentes da pergunta norteadora desta pesquisa. Algumas delas foram respondidas na forma do diálogo; outras permanecem no nível do questionamento, resultando em novos processos de intervenção e pesquisa. Trata-se da fidelidade ao foco deste objeto de estudo, compreendendo-o em uma totalidade existencial em meio às relações estabelecidas no universo da escola de educação básica.

5.1 OS REFERENCIAIS EPISTEMOLÓGICOS

É assim que, após a experiência realizada, chego aos referenciais epistemológicos formativos de professores da educação básica, compreendidos como referenciais de conhecimento que, resultantes da descrição, explicação e compreensão da prática pedagógica realizada na escola de educação básica, expressam a *episteme* relacionada à formação do professor, conferindo identidade aos processos formativos docentes e à prática pedagógica desenvolvida pelo mesmo professor na escola de educação básica. Estes referenciais são problematizados, explicados e compreendidos a

partir da prática, apresentando-se na contramão da teoria vigente enquanto conhecimento pedagógico ou educacional, para além dos eixos transmissão-assimilação.

Desse modo, enquanto síntese provisória, mas ao mesmo tempo como um novo ponto de partida, apresento os referenciais epistemológicos formativos de professores resultantes deste estudo.

1 – A *prática pedagógica teórica* e a *prática pedagógica experienciada*: as vivências na escola de educação básica

A reflexão estabelecida no corpo desta tese partiu do chão da prática. Durante a sistematização da pesquisa realizada, apresentei situações nas quais se fazia possível observar dimensões dessa prática. Em relação à escola e à formação de professores da educação básica, tratava-se, em alguns momentos, de uma *prática pedagógica teórica*, discursiva e alheia aos condicionantes sócio-históricos do exercício pedagógico. Ao mesmo tempo, evidenciei inúmeras situações em que outra prática adquiria sentido e significações a partir do que era experienciado no contínuo da existência do professor na escola de educação básica. A esta, dou o nome de *prática pedagógica experienciada* por ser individualizada, concreta, resultado da ação, e por apresentar-se enquanto referencial epistemológico do professor da educação básica, por ser a partir dela que o professor produz conhecimento em meio aos condicionantes do sistema educacional vigente.

2 – Os saberes experienciais docentes: a consciência sobre o saber fazer

As práticas pedagógicas desenvolvidas na escola de educação básica, sejam elas teóricas ou experienciadas, resultam em saberes experienciais docentes, os quais expressam a consciência sobre o saber fazer. Tais saberes, enquanto referenciais epistemológicos de conhecimento, são compreendidos enquanto o modo, as formas, as metodologias, as práticas, os condicionamentos e dimensões do fazer educativo no dia-a-dia da escola de educação básica. Trata-se da dimensão práxica do fazer educativo, referencial epistemológico gerado no interior da escola, maneira pela qual o professor se compreende enquanto professor. Expressa, também, dimensões da fragmentação do

trabalho docente do professor, da sua concepção enquanto educador, do seu objeto de estudo, das relações empreendidas diante do ensino-aprendizagem no universo da escola de educação básica. Estes saberes experienciais docentes tal como aqui expressos necessitam ser lidos em uma inter-relação entre as práticas desenvolvidas na escola de educação básica e os pressupostos sistematizados durante a formação em licenciatura, na atenção às macropolíticas de estado enquanto diretrizes dos processos formativos docentes. Por fim, registro que os saberes experienciais docentes, enquanto consciência sobre o saber-fazer, configuram-se enquanto caminhos para a ação.

3 – Os conhecimentos experienciais docentes: a consciência sobre o porquê fazer

Dos saberes experienciais aprofundo a análise, chegando aos conhecimentos experienciais docentes. Trata-se de um referencial epistemológico formativo de professores o qual problematiza e aprofunda as concepções e práticas sobre o universo pedagógico - e suas dimensões, vivenciado no interior da escola de educação básica, estabelecendo relações com os processos de formação em licenciatura. Este referencial epistemológico é justificado a partir do momento em que o professor aprofunda o pensamento experienciado em dimensões de significação, busca por respostas e justificativas. É quando acontece a apropriação, por parte do sujeito daquilo que lhe é objeto, para além das fragmentações, gerando novas unidades de sentido, das quais resultam novas práticas, ressignificadas em novos patamares compreensivos. Para que este referencial epistemológico adquira sentido, faz-se necessário redirecionar práticas pedagógicas ainda existentes no interior da escola e nas disciplinas pedagógicas em licenciatura, além de uma leitura crítica e contextualizada sobre o conhecimento, atendendo às relações sociais, às características e manifestações da cultura, ao pensar local enquanto materialização de conhecimentos transformadores.

4 – A dimensão política da prática pedagógica experienciada: o ir além

Enquanto a *prática pedagógica teórica* configura-se como reprodutora, apresento a *prática pedagógica experienciada* como produtora de sentidos. Ao ser adjetivada enquanto política, adentra sobre os condicionantes da prática, em uma leitura capaz de envolver o sujeito, o objeto de estudo, o resultante do processo. Tal prática é fruto da relação entre as dimensões do sistema ideológico particular e a coletividade do meio frente a uma determinada concepção de conhecimento, de determinadas convicções sociopolíticas, de um pensar sobre o ato educativo e sobre a própria prática pedagógica. Trata-se de qual forma o professor agirá e, a partir dela, produzirá conhecimentos. A *prática pedagógica experienciada*, em sua dimensão política, torna-se condição para o ir além da dimensão causa-efeito, conteúdo-forma, transmissão-assimilação, adentrando na causalidade complexa do real a partir da prática.

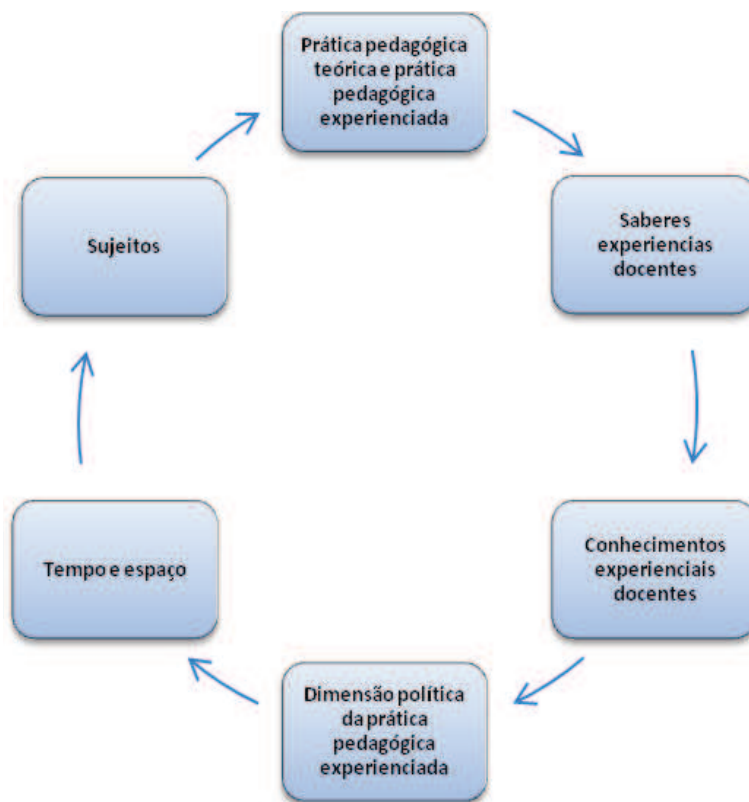
5 – As relações entre tempo e espaço: as implicações sobre essa prática

Este referencial epistemológico tematiza a necessidade de atender aos condicionantes que envolvem a prática na relação tempo-espaço, onde a mesma prática adquire forma. Durante o desenvolvimento da pesquisa, ao optar pelo eixo epistemológico da teoria enquanto expressão da prática, evidenciei situações de não atenção a essas duas categorias estruturantes dos processos formativos docentes, seja no campo das políticas, seja nas práticas desenvolvidas na escola de educação básica, seja na formação em licenciatura. Tal referencial resgata a dimensão da personalidade do professor em seu sistema ideológico particular e o tematiza enquanto sujeito histórico, imerso em uma rede de significações, as quais acontecem em determinadas configurações de tempo ou espaço. Ao mesmo tempo, são configurações construídas pelos próprios sujeitos, determinando apropriações de sentidos, problematizações ou posteriores compreensões, implicando em práticas situadas, concretas, históricas, compreendidas no âmbito do conhecimento, das políticas de estado, da formação em licenciatura, da prática pedagógica enquanto expressão da prática social vivenciada na escola.

6 – Os sujeitos envolvidos no processo: o lugar do professor

Os referenciais epistemológicos necessitam trazer ao tempo-espço da discussão os sujeitos envolvidos no processo, configurando-se em uma dimensão de resgate ao indivíduo, das experiências, das práticas e, por fim, do campo ideológico individual. O conjunto de referenciais epistemológicos apresentado percorreu inicialmente sobre as práticas; na sequência, sobre os saberes e conhecimentos e, por fim, sobre a política e as relações tempo-espço. A reflexão exposta só adquire sentido quando lida a partir deste último referencial epistemológico apresentado, configurando-se enquanto elo responsável pela sistematização de um movimento infinito e retroalimentador de processos. Trata-se, ainda, da dimensão criativa, da produção existencial, do professor compreendido enquanto agente dos processos de formação e de práticas. De um elemento assimilador de outras práticas ou conhecimentos já teorizados, de receptor ou consumidor de políticas alógenas à realidade em que vive e trabalha, passa a ser considerado em uma atitude ativa, desenvolvendo-se enquanto sujeito, compreendendo-se enquanto autor. O “sujeito professor” em sua *prática pedagógica experienciada*, precisa voltar ao universo discursivo e prático dos processos formativos.

5.2 À GUISA DE UMA TERCEIRA INFERÊNCIA: O FIM OU NOVO COMEÇO?



(Fonte: o autor)

Partindo da prática pedagógica de professores da educação básica, quais são os referenciais epistemológicos formativos de professores, teorizados a partir da prática pedagógica desenvolvida na escola de educação básica e da formação recebida no curso de licenciatura?

Esta foi a problemática de pesquisa apresentada nesta tese, cujo percurso experienciado procurou responder. O estudo realizado procurou demonstrar profundidade de análise, discussão, sistematização e síntese, em uma dimensão de problematização, descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo aqui referendado: os referenciais epistemológicos formativos de professores da educação básica.

Ao mesmo tempo, considero ter respondido ao objetivo geral da tese: tematizar, a partir da prática pedagógica, referenciais epistemológicos formativos de professores para a educação básica, na articulação entre a escola de educação básica e as disciplinas pedagógicas nos cursos de

licenciatura, a fim de contribuir com reflexões acerca dos processos formativos de professores.

Registro, tal como igualmente exposto ao longo do trabalho realizado, que a apresentação destes referenciais epistemológicos é expressão da prática desenvolvida pelos professores de educação básica, compreendida em sua totalidade a partir da dialética própria e condicionada aos elementos em que esses sujeitos se situam: o espaço da escola de educação básica.

De acordo com o exposto, formalizo neste momento a tese aqui defendida: a partir da prática pedagógica desenvolvida pelos professores na escola de educação básica, relacionada à sua formação inicial realizada durante o curso de licenciatura, faz-se possível estabelecer referenciais epistemológicos, os quais se articulam enquanto fundamentos dialogantes frente aos processos de formação docente. Tais referenciais, conforme anteriormente apresentados, configuram-se enquanto conhecimento produzido, no diálogo entre sujeitos e objetos, por estarem situados sobre a realidade em suas dimensões de incompletude e imperfeição. De igual modo, dialogaram com categorias de causas, contradições, mediações, organizações ou mesmo práticas. Apresentam-se, portanto, como expressão de um conhecimento histórico e limitado.

De igual modo, como exposto no momento introdutório enquanto condição hipotética, e agora em condição formal, considero que a pesquisa realizada contribui para com o estudo sobre os processos de formação docente, aprofundando dimensões de análise sobre (i) as relações entre a prática pedagógica desenvolvida na escola e a formação recebida no curso de licenciatura; (ii) os problemas decorrentes do processo de formação na licenciatura e as possíveis relações entre escola–universidade; (iii) os saberes e conhecimentos experienciais docentes; (iv) os referenciais epistemológicos formativos de professores.

Por ser um conhecimento situado, penso que não esgotei a riqueza subjacente ao objeto de estudo aqui apresentado. Ao mesmo tempo, procurei ser fiel a ele, no escrutínio dos fatos e ao estabelecer referenciais os quais possibilitassem compreendê-lo de forma mais detalhada e objetiva possível. No entanto, permanecem questões de fundo: são esses os referenciais

epistemológicos formativos de professores para a educação básica? Os elementos apresentados, ao serem sistematizados a partir da prática, esgotam as relações estabelecidas entre sujeito e objeto? Quais outros condicionantes podem ser aprofundados a fim de compreender a escola enquanto produtora de saberes e conhecimentos? O estudo sobre os elementos da profissionalização docente se esgota na apresentação realizada? Existem outros diálogos possíveis frente ao aprender do professor a ser professor? É possível distinguir os conhecimentos e aprendizagens sistematizados nos diferentes processos de formação docente?

Ao findar esta tese, após quatro anos de leituras, discussões, conversas com colegas, orientações com a Professora Pura Lúcia, sistematizações escritas e, muito pensar, não me considero mais o mesmo professor em meu sistema ideológico particular. Como nos ensinaram os latinos, *ex nihilo nihil fit*³⁹. Foi assim que o estudo realizado gerou autoconhecimento, conhecimentos, aprendizagens, práticas e transformações. Por não existirem meias verdades, o desafio é ir além, voltando ao mesmo lugar. E o caminho continua, num vai e vem dialético e transformador.

³⁹ Nada vem do nada.

Trabalhar a fundo numa questão por cinco ou seis anos, e não borboletear de tema em tema, de um lugar a outro. A única maneira de contar uma história é voltar ao mesmo lugar repetidas vezes; é nessa dialética que se evolui.

Sebastião Salgado, 2014.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes 2000.
- ALARCÃO. I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- AMORIN, M. T. **A prática pedagógica do professor iniciante: um estudo das dificuldades no início da carreira**. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200221832001010001P7>, consulta em 16/10/2010.
- ANDRADE, R. **O professor iniciante em Geografia: relações entre a formação inicial e o exercício profissional**. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20063533007012001P8>, consulta em 16/10/2010.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de O papel da pesquisa na formação de professores. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUSFcar, 1996.
- _____.; ROMANOWSKI, J. P. **O tema formação de professores nas teses e dissertações brasileiras, 1990-1996**. In: REUNIÃO Anual da ANPEd, 22., 1999, Caxambu (MG). **Anais**. Caxambu: ANPEd, 1999.
- _____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 3ª edição, 2008.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- BACHELARD, G. **A Epistemologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1971.
- _____. **A Filosofia do Não**. São Paulo: Abril, 1974.
- BACON, F. **Novum Organum**. Trad. José Aluysio Reis de Andrade. 2. Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BENINCÁ, E. in DALBOSCO, C. A. et al. **Filosofia e Pedagogia**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- BERBAUM, J. **Développer la capacite d'apprendre**. Paris: Est Éditeur, 1991.

- BERNARDO, J. **Marx crítico de Marx**. Porto: Afrontamento, 1977.
- _____. **Economia dos conflitos sociais**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. In *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr 2002, n 19, PP. 20-28.
- BONETI, L. W. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Unijuí, 2007.
- BORBA, M. C. **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Org. por Marcelo de C. B. e Jussara de L. A.; autores FIORENTINI, D., GARNICA, A. M., BICUDO, M. A. V.. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica de 5ª a 8ª séries e seus saberes profissionais**. Rio de Janeiro, PUCRJ, 2002. Tese de Doutorado.
- CARVALHO, M. A. **A prática pedagógica como fundamento para se repensar a formação de professores**. São Paulo, PUCSP, 1998. Tese de Doutorado.
- CASTEL, R. **Programa Roda Viva**. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=nBEr27sXPI0>. Acesso em: dez/11.
- CASTORIADIS, C. **A experiência do movimento operário**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CERQUEIRA, A. S. **A formação continuada desenvolvida pela EAPE para os professores do ensino fundamental públicos**. Brasília, UNB, 2002. Dissertação de Mestrado.
- COMTE, A. **Philosophie Première – Cours de philosophie positive**. T.2. Paris: Herman, 1975.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: jun/14.
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1995.
- _____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.
- _____. **Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos cursos de licenciatura**. Bauru: Interface, 2001.
- _____. In GARRIDO, S. L.; MARTINI, J. N. (Org). **Os rumos da educação superior**. São Leopoldo: Unisinos, 2002.
- DAY, C. **Desenvolvimento de professores. Os desafios da aprendizagem permanente**. Lisboa: Porto Editora, 2001.

DEBESSE, M. **Un problema clave de la educación escolar contemporánea. La formación de los enseñantes.** Barcelona: Oikos-Tau, 1982.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESCARTES, R. **Discurso do método.** São Paulo: Ícone, 2006.

DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição.** São Paul: Editora Nacional, 1959.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico.** São Paulo: Nacional, 1963.

DYE, T. D. **Understanding public policy.** Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984.

EINSTEIN, A. **Einstein's manuscript on the special theory of relativity.** In: Klein, M.; Kox. A. J.; Renn, J. & Schulmann, R. (Ed.). The collected papers of Albert Einstein. Princeton: Princeton University Press, 1995 [1912]. v. 4: The Swiss years: writings 1912-1914. p. 9-108.

ELIOT, T. S. **Notas para uma definição de cultura.** São Paulo: Perspectiva, 1988.

FENSTERMACHER, G. D. **The knower and the knows: the nature of knowledge in research on teaching.** Review of research in education, 20 (pp. 3-56), Whashington, 1994.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil; ensaio de interpretação sociológica.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FERREIRA, V., in SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (org.). **Metodologia das ciências sociais.** 13ª ed., Porto: Edições Afrontamento, 2005, pp. 165-196

FERRY, G. **El trayecto de la formación.** Madrid: Paidós, 1991.

FEYERABEND, P. K. **Adeus à razão.** São Paulo: UNESP, 2009.

FRANCO, C. F. **O professor de arte: perfil do profissional que atua no ensino fundamental de escolas públicas paulistas, com alunos de 5ª a 8ª séries.** São Paulo, PUCSP, 1998. Dissertação de Mestrado.

FREIRE, P. **Ética, Utopia e Educação.** 6ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 33ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GALILEU, G. **Opere.** Florença: Edizione Nazionale, 1968.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**. Métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2008.

GATTI, B. A. G. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Série Pesquisa em educação**. Brasília: Líber Livro, 2005.

_____.; BARRETTO, E. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Siqueira de Sá. Brasília: Unesco, 2009, disponível em http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/professores_brasil_resumo_executivo_2009.pdf, consulta em 16/10/2010.

_____. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 31, n 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMES, A. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata, 1992.

GOBBI, M. do C. M. **A formação do professor do Ensino Fundamental e Médio: a importância das disciplinas pedagógicas para os licenciandos**, disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2006533053014002> P8, acesso em: jun/14.

GOMES, J. F. **O *modus parisiensis* como matriz da pedagogia dos jesuítas**. In: *Revista Portuguesa de Filosofia*. Braga, n. 50, 1994, p. 179-196.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: os intelectuais, o princípio educativo**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2010, vol. II.

_____. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. **II Materialismo Storico**. Roma: Ed. Riuniti, 1977.

_____. **Quaderni del Carcere**. Edizione critica dell'Istituto Gramsci a cura di Valentino Gerratana. Torino: Einaudi, 2007. 4 vol.

GRANGER, G. G. **Por um conhecimento filosófico**. Campinas: Papyrus, 1989.

GRANVILLE, C. D. **Formação do professor especialista: um desafio pedagógico?** Porto Alegre, PUCRS, 2008. Dissertação de Mestrado.

GUIDINI, F. **Educação Inaciana e teoria da Complexidade na formação de professores: relações e práticas**. Dissertação de Mestrado. Curitiba: PUC-PR, 2010.

HAGETTE, T. M. F. **Metodologia qualitativa na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-Moderna**. Portugal: MacGraw-Hill, 1998.

HOMERO. **Iliada**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

HONORÉ, B. **para uma teoría de la formación**. Madrid: Marcea, 1980.

HORKHEIMER, M. **O eclipse da razão**. São Paulo: Labor, 1976.

IANNI, Otávio. **A Era do Globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

JAEGER, W. **Paidéia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KANT, E. **Crítica della ragione pratica**. Bari: Laterza, 1947.

KLAFFKI, W. **La importancia de las teorías clásicas de La educación para una concepción de la educación general hoy**. Revista de Educación, n. 291, 1990.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LAKATOS, A. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1993

LARRAÍN, V.; HERNÁNDEZ, F. **O desafio do trabalho multidisciplinar na construção de significados compartilhados**. Pátio, ano 7, n. 26, 2003, pp. 45-47.

LEHER, K. **Metamind**. Oxford: Claredon Press, 1990.

LIBÂNEO, J. C. **Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores**. Revista Educ. Soc. Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 846-876, out. 2006.

LIMA VAZ, H. C. **Escritos de Filosofia III: filosofia e cultura**. São Paulo: Loyola, 1997.

_____. **Raízes da modernidade**. São Paulo: Loyola, 2002.

LISTON, D.; ZEICHNER, K. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Madrid: Morata, 1993.

LONGAREZZI, A. M. **Uma experiência de formação contínua: avaliando processos e produtos**. São Carlos, IFSCar, 1996. Dissertação de mestrado.

LOPES, R. P. **Da licenciatura à sala de aula: o processo de aprender a ensinar em tempos e espaços variados**. Educar, Curitiba, n 36, p. 163-179, Editora UFPR, 2010.

LYNN, L. E. **Designig public policy: a casebook on the role of policy analysis**. Santa Monica: Goodyear, 1980.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Lisboa: Editora Porto, 1999.

_____.; VAILLANT, D; **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. 1ª Ed., Curitiba, Ed. UTFPR, 2012.

MARINHO, B. R. **A formação do professor Reflexivo sob o olhar da epistemologia marxiana**. Bauru, UNESP, 2009. Tese de Doutorado.

MARTINS, Â. M. Estudos em Políticas Educacionais: uma discussão metodológica. In: MARTINS, Â. M.; W. E, Flávia O. C. (Orgs). **Políticas educacionais: elementos para reflexão**. Porto Alegre: Redes Editora, 2010, PP.21-47.

MARTINS, P. L. O. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, Il. P. A. (Org.) **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996.

_____. **Didática teórica, didática prática – para além do confronto**. São Paulo: Loyola, 1997.

_____. **A Didática e as contradições da prática**. Campinas: Papirus Editora, 2003.

_____. **Princípios didáticos na ação docente: conhecimento como expressão da ação docente**. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. A. (Orgs.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 43-57.

_____. In ROMANOWSKI, J. P.; WACHOWICZ, L. A. **Saberes docentes e os determinantes da prática social**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 5, n.16, p.11-23, set./dez. 2005.

_____.; ROMANOWSKI, J. P. Pesquisa em educação: o estado da arte na área de didática. In: QUARTIERO, E. M. SOMMER, H. L. **Pesquisa, Educação e inserção social: olhares da região Sul**. Canoas: Editora da ULBRA, 2008.

_____.; ROMANOWSKI, J. P. **A didática na formação pedagógica de professores**. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 205-212, set./dez. 2010.

_____.; ROMANOWSKI, J. P.; VOSGERAU, D. S. R. **As disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura: tensões e prioridades**. Relatório

do Grupo de Pesquisa Praxis Educativa, Dimensões e processos. Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.

MARX, K. **Introduzione alla critica dell'economia politica**. Roma: Rinascita, 1954.

_____. **O capital**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996.

MASSABNI, V. G. **Os conflitos de licenciados e o desenvolvimento profissional docente**. Educação e Pesquisa, São Paulo, vol. 37, n. 4, p. 793-808, dez. 2011.

MATURANA, Humberto, VARELA, Francisco. **De máquinas e seres vivos – autopoiese – a organização do vivo**. 3. ed. Porto Alegre: Belas Artes, 1997.

MEAD, L. M. **Public Policy: vision, potential, limits**. Policy Currents, 1-4, fev. 1995.

MEDINA, A.; DOMÍNGUEZ, C. **La formación del profesorado em una sociedad tecnológica**. Madrid, Cincel, 1989.

MENZE, C. **Formación**. In *Speak et AL. conceptos fundamentales de pedagogia*. Barcelona, Herder, 1981.

MONTESQUIEU, C. L. S. **O espírito das Leis**. São Paulo: Abril, 1973.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus, 2002.

MOREIRA, A. F. B; KRAEMER, S. **Contemporaneidade, educação e tecnologia**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, PP. 1037-1057, out. 2007, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1928100.pdf>, acesso em: dez/11.

NETO, J. P. dos S. **A formação continuada do professor nos processos de gestão escolar: reuniões pedagógicas e planejamento coletivo**. Vitória, UFES, 2005. Dissertação de Mestrado.

NEWTON, I. **Principia Mathematica**. Material disponível em <http://www.gutenberg.org/files/28233/28233-pdf.pdf>. Acesso em: jun/14.

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

PATINHA, V. A. **Professor não habilitado: um sinal da crise na educação**. São Paulo, PUCSP, 1999. Tese de Doutorado.

PEREIRA, J. E. D. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Educação e Sociedade, Belo Horizonte, ano XX, n 68, dezembro/99.

_____. **Formação de professores – pesquisa, representações e poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PETERS, B. G. **American public policy.** Chatham: Chatham House, 1986.

PLATÃO. **A República.** São Paulo, Martins Fontes, 2006.

PROENÇA, M. G. S. **Disciplinas pedagógicas nas licenciaturas: representações dos docentes sobre seu processo identitário e relevância do seu trabalho.** Cuiabá, UFMT, 2010. Tese de Doutorado.

RATHS, J. D.; KATZ, L. G. (eds.). **advances in teacher education.** Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1986.

RELATÓRIO DE PESQUISA. **As disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura: tensões e prioridades.** Curitiba, PUCPR, 2011.

ROCHA, G. A. **Construindo o início da docência: uma doutora em educação vai-se tornando professora dos anos iniciais do ensino fundamental.** São Carlos, UFSCar, 2005. Dissertação de Mestrado.

ROCHA, L. P. **(Re) constituição dos saberes de professores de matemática nos primeiros anos de docência.** Campinas, UNICAMP, 2005. Dissertação de Mestrado.

RODRIGUEZ DIEGUEZ, J. L. **La programacion de la enseñanza: competencias del professor.** Madrid: Aljibe, 2004.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930-1973).** Petrópolis: Vozes, 2010.

ROMANOWSKI, J. P. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90.** São Paulo, Faculdade de Educação, 2002. Tese de doutorado.

_____.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte". **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p.37-50, set. 2006.

_____. **Pesquisas sobre formação de professores: um exame das teses e dissertações defendidas entre 2000 e 2007.** Curitiba, 2009.

_____. *Formação inicial de professores: implicações com a educação básica.* In REBOLLO, Flavinês (Org.). **Docência em questão: discutindo trabalho e formação.** Campinas, Mercado das Letras, 2012.

ROUSSEAU, J. J. **O contrato social.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ROVIGHI, S. V. **História da Filosofia Moderna: da Revolução Científica a Hegel.** São Paulo: Loyola, 1999.

SALEM, M. L. A. **A importância da percepção do aluno adolescente na prática docente.** Campo Grande, Unoeste, 2006. Dissertação de Mestrado.

- SALGADO, S. **Da minha terra à Terra**. São Paulo: Paralela, 2014.
- SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1987.
- _____. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, E. M. **Os saberes dos professores do ensino fundamental da educação de adolescentes, jovens e adultos**. Goiânia, PUCGO, 2007. Dissertação de Mestrado.
- SANTOS, M. do S.; MESQUIDA, P. **As matilhas de Hobbes**. São Bernardo dos Campos: Universidade Metodista de São Paulo, 2007.
- SANTOS, O. J. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas: Papyrus, 1992.
- _____. **Fundamentos sociológicos da educação**. Dissertação (Pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade FUMEC, Belo Horizonte, 2005.
- SANTOS, R. **A epistemologia subjacente aos saberes/fazeres pedagógicos do professor/a que atua nas séries finais do ensino fundamental**. Vitória, UFES, 2004. Dissertação de Mestrado.
- SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005.
- _____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 1980.
- _____. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos**. Educação, Edição 2005, Vol. 30, N 02.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SAYEG, E. **Formação continuada de professores: direções sugeridas pelas respostas de professores do ensino fundamental**. São Paulo, PUCSP, 2005. Tese de Doutorado.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- SEVERINO, J. A. in FAZENDA, I. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 2013.
- SHÖN. D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: Nóvoa, A. “Os professores e sua Formação”. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

SHULMAN, L.S. **Those Who understand: knowledge growth in teaching.** Educational Researcher, vol. 15, n. 2, feb., 1986, PP. 4-14.

SILVA, A. de J. **Relações entre formadores, professores e adolescentes: de objetos no labirinto a sujeitos da educação.** Belo Horizonte, UFMG, 2002. Dissertação de Mestrado.

SOUZA, C. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. In: HOCHMAN, G.; ARRETCHE, M.; MARQUES, E. (orgs) **Políticas públicas no Brasil.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007, p. 65-86.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas.** Lisboa: Livros Horizonte, 1992.

SZYMANSKI, H. **A entrevista na pesquisa em educação.** Brasília: Editora Plano, 2002.

TARDIF, M. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente.** Porto Alegre, *Teoria da Educação*, n. 4, 1991.

_____. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério.** Revista Brasileira de Educação, n. 13, jan.-abr. 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2004.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TOSCANO, N. M. B. **A formação continuada de uma professora de ensino fundamental, a partir de contextos interativos.** Salvador, UFBA, 2000. Dissertação de Mestrado.

TOZETTO, L. A. de L. **Os desafios enfrentados pelo professor de história no ensino de 5ª a 8ª série no município de Ponta Grossa.** Curitiba, UTP, 2003. Dissertação de Mestrado.

VALDEMARIN, V. T. **O empirismo in: o legado educacional do século XIX.** Araraquara: UNESP, 1998.

VAN ZANTEN, A. **Dicionário de Educação.** Petrópolis: Vozes, 2011.

VATTIMO, G. **O Adeus à verdade dos fatos.** Folha de São Paulo, São Paulo, 29 fev. 2004. Caderno Mais!

VEIGA, I. P. A. **A Aventura de Formar Professores.** Campinas: Papyrus, 2009.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação.** Brasília: Plano Editora, 2003.

VICO, G. **A ciência Nova**. São Paulo: Record, 1999.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALZA, B. M. **Los diarios de los profesores como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores**. Santiago, Proyecto de investigación de acceso a cátedra, 1987.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS

Anexo A

CARTE DE APRESENTAÇÃO DA UNIVERSIDADE



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ofício n.º 050/13

Curitiba, 4 de setembro de 2013.

Ilmo. Sr.
Prof. José Frederico de Mello Silva
Diretor do Instituto de Educação do Paraná Prof. Erasmo Pilotto

Prezado Senhor,

Pedimos à V.Sa. a gentileza de permitir que Fernando Guidini, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação – DOUTORADO da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, tenha acesso às informações necessárias à realização da pesquisa intitulada: “A Formação Pedagógica de Professores, no Contexto das Reformulações dos Cursos de Licenciatura, em Relação Com a Escola e em Meio à Sua Prática Pedagógica.”, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Pura Lúcia Oliver Martins, docente desta Instituição.

Na expectativa de podermos contar com a vossa colaboração, agradecemos antecipadamente.

Atenciosamente,


Prof.ª Dr.ª Maria Elisabeth Blanck Miguel
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu



Anexo B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____
_____, RG n.º _____, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado: **“A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES, NO CONTEXTO DAS REFORMULAÇÕES DOS CURSOS DE LICENCIATURA, EM RELAÇÃO COM A ESCOLA E EM MEIO À SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA”**.

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.

O pesquisador envolvido com o referido projeto é Fernando Guidini, sob a orientação da Prof. Dra. Pura Lúcia Oliver Martins. Poderei manter contato com o pesquisador pelo telefone 41 9207 2127. Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo.

Li, portanto, este termo, fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado 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 do pesquisador

Curitiba, _____ de _____ de 2013.

Para o avanço desta pesquisa, a participação de voluntários é de fundamental importância.

APÊNDICES

Apêndice A

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR AO COLÉGIO *LOCUS* DE PESQUISA

PESQUISA: OS REFERENCIAIS EPISTEMOLÓGICOS DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Cara professora, caro professor, tudo bem!

Meu nome é Fernando Guidini, sou graduado em Filosofia e atualmente faço meu doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná sob a orientação da Prof. Dra. Pura Lúcia Oliver Martins. Meu tema de pesquisa é a Formação Inicial nas Licenciaturas e a Educação Básica, refletindo a partir da prática dos professores na escola de Educação Básica. Como pergunta de pesquisa, apresento o seguinte problema: **partindo da prática pedagógica dos professores da Educação Básica, quais são os referenciais epistemológicos formativos de professores a partir da prática pedagógica desenvolvida na escola e da formação pedagógica recebida no curso de licenciatura?** Meu objetivo, assim, é analisar a formação do professor, no contexto das reformulações dos cursos de Licenciatura, em relação com a escola e em meio à sua prática pedagógica.

Este estudo focaliza o município de Curitiba, tendo como *locus* de pesquisa Este colégio que, na pessoa do seu Diretor, gentilmente nos abriu as portas para o desenvolvimento desta pesquisa. Os sujeitos deste estudo, portanto, são os professores licenciados que trabalham nesta instituição de ensino. Tendo passado pela Licenciatura e atualmente na escola, todos esses professores têm muito a ensinar e a colaborar com reflexões e propostas sobre os processos formativos de novos professores. Poderemos, assim, olhar tanto para a escola quanto para a universidade.

A mediação inicial para o desenvolvimento desta pesquisa está sendo feita pela Coordenação Pedagógica.

A vocês, muitíssimo obrigado pela participação e por serem sujeitos deste momento produtor de novos conhecimentos!

Abraços!

Prof. Fernando (fernandoguidini@yahoo.com.br)

Tel.: 9207 2127

Apêndice B

CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA, ENTREGUE À DIREÇÃO DO COLÉGIO

PESQUISA: PESQUISA: OS REFERENCIAIS EPISTEMOLÓGICOS DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Meu nome é Fernando Guidini, sou graduado em Filosofia e atualmente faço meu doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná sob a orientação da Prof. Dra. Pura Lúcia Oliver Martins. Meu tema de pesquisa é a Formação Inicial nas Licenciaturas e a Educação Básica, refletindo a partir da prática dos professores na escola de Educação Básica. Como pergunta de pesquisa, apresento o seguinte problema: **partindo da prática pedagógica dos professores da Educação Básica, quais são os referenciais epistemológicos formativos de professores a partir da prática pedagógica desenvolvida na escola e da formação pedagógica recebida no curso de licenciatura?** Meu objetivo, assim, é analisar a formação do professor, no contexto das reformulações dos cursos de Licenciatura, em relação com a escola e em meio à sua prática pedagógica.

Este estudo focaliza o município de Curitiba, tendo como *locus* de pesquisa este colégio. Os sujeitos deste estudo, portanto, são os professores licenciados que trabalham nesta instituição de ensino. Tendo passado pela Licenciatura e atualmente na escola, todos esses professores têm muito a ensinar e a colaborar com reflexões e propostas sobre os processos formativos de novos professores. Poderemos, assim, olhar tanto para a escola quanto para a universidade.

A mediação inicial para o desenvolvimento desta pesquisa será feita pela Coordenação Pedagógica local.

Assim, para que a pesquisa seja realizada, faz-se necessária a autorização da Direção que, via contato informal e preliminar, gentilmente nos abriu as portas dessa renomada instituição de ensino para o desenvolvimento desta pesquisa.

Sem mais nada, agradecemos.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, tendo sido informado sobre o objeto de estudo em questão, autorizo o Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade do Paraná, *Prof. Fernando Guidini*, a realizar a pesquisa intitulada **“OS REFERENCIAIS EPISTEMOLÓGICOS DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA”**, nas dependências deste colégio, durante o período de tempo que se fizer necessário.

Curitiba, 06 de SETEMBRO de 2013

(Assinatura)
Assinatura

Apêndice C

INSTRUMENTOS UTILIZADOS DURANTE A COLETA DE DADOS: OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE / QUESTIONÁRIO ABERTO /GRUPO FOCAL /ENTREVISTA

Observação 01 – 06 de setembro de 2013 – Observação participante

Observação 02 – 10 de setembro de 2013 – Observação participante

Observação 03 – 13 de setembro de 2013 – Observação participante e Entrevista

Observação 04 – 14 de setembro – Observação participante

Observação 05 – 17 de setembro de 2013 – Observação participante

Observação 06 – 27 de setembro – Observação participante

Observação 07 – 01 de outubro de 2013 – Observação participante

Observação 08 – 04 de outubro de 2013 – Observação participante

Observação 09 – 08 de outubro de 2013 – Observação participante

Observação 10 – 11 de outubro de 2013 – Observação participante

Observação 11 – 18 de outubro de 2013 – Observação participante

Observação 12 – 05 de novembro de 2013 – Observação participante

Observação 13 – 08 de novembro de 2013 – Observação participante

Observação 14 – 22 de novembro de 2013 – Observação participante, Entrevista e Questionário Aberto

Observação 15 – 03 de dezembro de 2013 – Observação participante, Entrevista e Questionário Aberto

Observação 16 – 06 de dezembro de 2013 – Observação participante, Grupo Focal e Questionário Aberto

Observação 17 – 09 de dezembro de 2013 – Observação participante, Entrevista e Questionário Aberto

Observação 18 – 12 de dezembro de 2013 – Observação participante e Entrevista

Observação 19 – 17 de dezembro – Observação participante e Entrevista

Apêndice D

QUESTIONÁRIO ABERTO ENTREGUE AOS PROFESSORES

PESQUISA: PESQUISA: OS REFERENCIAIS EPISTEMOLÓGICOS DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELO PROFESSOR

Licenciatura em _____
Universidade na qual cursou a Licenciatura de _____, Município de _____.

Conclusão do curso de Licenciatura no ano de _____
Ano no qual ingressou no magistério de Ensino Básico

Prestou Concurso Público? () Não () Sim, no ano de _____

Questões:

1 – O que você sentiu falta em sua formação inicial no curso de Licenciatura?

2 – Para você, quais foram os conhecimentos pedagógicos trabalhados durante a sua licenciatura e que você considerou fundamentais para a sua formação enquanto professor?

Esses conhecimentos faziam alguma ponte com a realidade da escola de Educação Básica?

3 – Que autores, que temas foram memoráveis em sua formação?

E os atuais?

4 – Pensando a partir da escola, quais os saberes docentes os quais você considera necessários para melhor desenvolver a sua prática pedagógica?

5 – Quais são seus referenciais na escola para o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico?

Em quem você se apoia?

6 – Quais são os maiores problemas os quais você encontra / vivencia em sua prática docente (com alunos, escola, aulas, famílias, tecnologias etc)?

7 – Como você faz para resolver os problemas da prática? Em que se baseia?

8 – Pensando em sua formação enquanto professor, em que sentido a escola é geradora de novos saberes e conhecimentos?

Muito obrigado!

Prof. Fernando

Apêndice E

QUESTIONÁRIO ABERTO ENTREGUE À COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO COLÉGIO

PESQUISA: PESQUISA: OS REFERENCIAIS EPISTEMOLÓGICOS DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELO PROFESSOR

Licenciatura em _____

Universidade na qual cursou a Licenciatura _____,

Município de _____.

Conclusão do curso de Licenciatura no ano de _____

Ano no qual ingressou no magistério de Ensino Básico _____

Prestou Concurso Público? () Não () Sim, no ano de _____

Questões:

-Professora, como foi a sua trajetória de formação acadêmica?

1 – A equipe pedagógica possui uma dinâmica de acompanhamento ao desenvolvimento do planejamento do professor? Como acontece esse acompanhamento em no processo de ensino-aprendizagem?

2 – Hoje, podemos afirmar que o professor recebe formação na escola? Como isso acontece? Existe um programa de formação continuada ao professor?

3 – Na sua visão, como a escola forma o professor?

4 – A senhora acha que o professor aprende na prática a ser professor? Como fica, assim, a relação universidade-escola?

5 – Enquanto pedagoga, como você analisa o domínio do professor em relação ao ensinar-aprender?

6 – Qual a sua análise sobre a troca de conhecimento que acontece entre os pares? Você considera isso uma realidade na escola?

7 – É possível analisar que, a partir dessa troca, *via* experiência, o professor se forma?

8 – Como pedagoga, como a senhora percebe que a formação universitária, a partir das licenciaturas, dialoga com a realidade da escola?

9 – Quais as concepções de currículo, conhecimento, conteúdos, metodologia e avaliação que os professores carregam? A escola possui uma visão sobre esses elementos?

10 – Quais os referenciais teóricos que, a seu ver, embasam o fazer pedagógico do professor no espaço da escola?

11 – A partir da escola, como a senhora compreende que o professor se percebe enquanto profissional e quais são seus referenciais para o desenvolvimento profissional?

12 – Como o professor dialoga com os recursos audiovisuais e multimídia? Isso é contemplado em seus planejamentos e como é defendido pela escola?

13 – As situações de indisciplina são muitas na instituição? Como geralmente o professor resolve os problemas que se apresentam em seu cotidiano de trabalho?

- a partir da sua experiência, como a escola é geradora de saberes e forma professores?

Apêndice F

QUESTÕES ELABORADAS E UTILIZADAS DURANTE A REALIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL

- Professor, o que você se recorda/quais elementos sobre a sua formação acadêmica na licenciatura?
- O que você sentiu falta na sua formação inicial?
- Existe algum conhecimento/conteúdo pedagógico trabalhado na licenciatura e que foi fundamental para o seu trabalho enquanto professor/professora?
- Como foi a sua experiência ao chegar à escola?
- Os conhecimentos trabalhados faziam alguma ponte com a realidade da escola?
- Podemos afirmar que o professor aprende também na escola? Em caso afirmativo, o que ele aprende?
- Como vocês percebem a relação entre senso comum e bom senso na escola e em meio à prática pedagógica do professor?
- O que você considera importante saber/quais os conhecimentos para melhor desenvolver a sua prática pedagógica na escola?
- Hoje na escola, em que ou em quem você se apoia para desenvolver a sua prática pedagógica enquanto professor/professora?
- Pela sua experiência nestes anos de magistério, como você percebe o movimento prática-teoria-prática na sua formação a partir da escola?
- Quais os problemas enfrentados hoje na escola e como fazer para resolvê-los?
- Em sua opinião, por que é necessário uma relação mais próxima entre a formação recebida na universidade (licenciatura) e a experiência do professor a partir da sua prática na escola?
- Como vocês e a escola podem ajudar a formar novos professores na universidade? Quais os diálogos possíveis?
 - Na sua opinião, como a escola é formadora de professores?

Apêndice G

FREQUÊNCIA DE REGISTRO DOS CÓDIGOS NO CORPUS DOCUMENTAL DA PESQUISA

Code neighbors list

Code-Filter: All

Code: ESCOLA-alunos {16-0}

Code: ESCOLA-apoio {34-0}

Code: ESCOLA-autoformação {11-0}

Code: ESCOLA-burocracia {12-0}

Code: ESCOLA-chegada {11-0}

Code: ESCOLA-comprometimento do professor {31-1}

Code: ESCOLA-condições de trabalho {48-0}

Code: ESCOLA-conhecimento necessário {74-0}

Code: ESCOLA-cultura {20-0}

Code: ESCOLA-equipe pedagógica {28-0}

Code: ESCOLA-formadora professores {24-0}

Code: ESCOLA-geradora de saberes {33-0}

Code: ESCOLA-movimento prática teoria prática {30-0}~

Code: ESCOLA-políticas {34-0}~

Code: ESCOLA-problema enfrentado {53-0}

Code: ESCOLA-referenciais {64-0}

Code: ESCOLA-relação contexto cultura {41-0}

Code: ESCOLA-resolução problemas {20-0}

Code: ESCOLA-saberes docentes {30-0}

Code: ESCOLA-senso comum bom senso {1-0}

Code: ESCOLA-troca de conhecimento {31-1}

Code: FI-autores {29-0}

Code: FI-conhecimentos específicos {12-0}

Code: FI-conhecimentos pedagógicos {21-0}

Code: FI-deficiências {35-0}

Code: FI-lembranças {13-0}

Code: FI-políticas {12-0}

Code: UNIVERSIDADE ESCOLA-aproximações {8-1}

Code: UNIVERSIDADE ESCOLA-diálogos possíveis {14-1}

Code: UNIVERSIDADE ESCOLA-distanciamentos {4-0}

Code: UNIVERSIDADE ESCOLA-políticas {8-0}

Code: UNIVERSIDADE ESCOLA-problemas observados {18-0}