



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JULES MARCEL DE OLIVEIRA

**ÊTHOS DOCENTE DE FORMADORES REFERENCIAIS:
A DIDÁTICA DE PROFESSORES EM QUESTÃO**

**RIO DE JANEIRO
2016**

JULES MARCEL DE OLIVEIRA

**ÊTHOS DOCENTE DE FORMADORES REFERENCIAIS:
A DIDÁTICA DE PROFESSORES EM QUESTÃO**

Linha de pesquisa:

CURRÍCULO, DOCÊNCIA E LINGUAGEM

Pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação da FE/UFRJ como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Giseli Barreto da Cruz

CIP - Catalogação na Publicação

M314? Marcel, Jules
Êthos docente de formadores referenciais: a didática de professores em questão / Jules Marcel. -- Rio de Janeiro, 2016.
210 f.

Orientadora: Giseli Barreto da Cruz.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

1. Professor Referencial. 2. Êthos Docente. 3. Professor Formador. 4. Saber Docente. 5. Didática. I. Cruz, Giseli Barreto da, orient. II. Título.

JULES MARCEL DE OLIVEIRA

**ÊTHOS DOCENTE DE FORMADORES REFERENCIAIS:
A DIDÁTICA DE PROFESSORES EM QUESTÃO**

Pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação da FE/UFRJ como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Giseli Barreto da Cruz (UFRJ)

Prof.^a Dr.^a Maria Isabel de Almeida (USP)

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ)

Prof. Dr.^a Inês Ferreira de Souza Bragança (FFP/UERJ - Suplente)

Prof.^a Dr.^a Monique Andries Nogueira (UFRJ - Suplente)

A irradiação de práticas pedagógicas de natureza não formal estaria deslindando não uma suposta decadência do projeto escolar moderno, mas um deslocamento do epicentro nervoso da tradição educativa (...). Ou seja, o presente educacional ter-se-ia convertido em algo demasiadamente voraz para se satisfazer apenas com sua versão formal.

Julio Groppa Aquino

AGRADECIMENTOS

Um exercício difícil... Em poucas linhas, agradecer. A todos e todas que, por alguma ação ou oração colaboraram com meu amadurecer. Acadêmico, certamente. Mas não apenas; de gente! Sim... Não há gratuidade nos encontros. Geram frutos imensuráveis, pois que não há ninguém pronto. E seguimos, em nosso eterno devir... Aguardando o próximo passo, porvir... Para novas relações estabelecer, nos reformular; nossa vida, redimensionar. Crescer... Esse 'estou' eu, por ter passado por você. Sou imensamente grato. Namastê.

A Deus, em todas as suas expressões. À Giseli, parceira acadêmica de primeira ordem, pelas incansáveis orientações, pelos infinitos aprendizados, pela insana confiança, e pelos necessários 'puxões'. À família - mãe, pai, irmão e irmãs, pelos estímulos; e a que construí, esposa e filhos. Lívia, parceira eterna, por todo suporte material e emocional. Lulu, Cacai e Tetheo, pelo amor e espera incondicional. Aos professores que participaram generosamente da pesquisa, sejam como sujeitos, sejam como banca de avaliação. Os primeiros não revelarei, mas sabemos quem são. Maria Isabel e Ana Monteiro, Inês Bragança e Monique Andries, e todos do PPGE: gratidão. Aos amigos do GEPED, todos, sem exceção. Alimentaram meu êthos epistêmico, cientes ou não. À CAPES e FAPERJ, meu agradecimento - pelo imperativo financiamento. Enfim... Às vezes, nem percebemos o quanto o outro para nós importante foi. Nesse sentido não quero parecer ingrato. Levo todos dentro de mim, e por isso mesmo, muito, muito, muito obrigado.

RESUMO

MARCEL, J. Êthos docente de professores referenciais: a didática de professores em questão. Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Trata-se de uma investigação em torno do constructo Professor Referencial, uma representação em elaboração para fins de pesquisas sobre os professores formadores na relação com futuros docentes na interface entre os campos Didática e Formação de Professores. A dissertação refere-se ao segundo movimento epistemológico em torno do constructo, ambos realizados no contexto do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ). O objetivo da pesquisa consistiu em compreender como se configura o *êthos* docente de professores formadores referenciais de prática, buscando especificamente analisar as influências na sua constituição profissional e os saberes explícitos e/ou tácitos presentes e mobilizados em sua docência. Concebe-se professor referencial enquanto aquele professor formador que, por sua ação pedagógica, pelo que faz e pelo que mostra ser enquanto docente adquire para o professor em formação o status de arquétipo de prática. Algumas perguntas permearam o processo de tessitura desta pesquisa: como compreender o *êthos* docente dos professores referenciais? Como perceber os conhecimentos tácitos? Como os saberes são mobilizados por eles na ação de ensinar? Que relação mantém os conhecimentos tácitos desses professores com os saberes profissionais discutidos pelos teóricos que investigam a base de conhecimentos da docência? Como os referenciais percebem a formação de seu *êthos* docente, sua trajetória pessoal e profissional, as influências da formação de sua base de conhecimentos profissionais? Constituíram-se como interlocutores prioritários, Shulman (2005), Gauthier (1998), Tardif (2014) e seus estudos sobre a base de conhecimentos profissionais da docência; e Polanyi (2010), no que tange à dimensão tácita inerente a todo conhecimento humano. Para atender ao proposto, foram realizadas aproximadamente quarenta horas (40h) de observação de aulas de quatro professores formadores indicados como referenciais na primeira etapa da pesquisa e, posteriormente, entrevistas semiestruturadas com três desses, sendo os dados ora provenientes articulados aos da primeira etapa da pesquisa, quais sejam, às percepções dos estudantes sobre as práticas de seus professores referenciais. Os dados revelam convergências entre as práticas dos investigados e gravitam em torno de uma didática de prerrogativas intelectivas, morais, afetivas e comportamentais. A ação pedagógica dos investigados evidencia: i- as marcas de seu próprio processo de formação profissional; ii- que experienciam aquilo que acreditam e manifestam suas crenças aos estudantes cientes de que consistem em conteúdos de formação; iii- que a forma como o discurso é organizado pelos mesmos preserva intenções de promover aprendizagens com significado, marcados pela dialogia; iv- que contornam tensões protegendo o aluno e suas falas, com atenção ao aprendizado discente; v- esforço em aproximar o discurso acadêmico, próprio ao domínio disciplinar de que são responsáveis em lecionar, da realidade do estudante, tornando a experiência em sala de aula mais concreta, apostando em suas vivências para aproximar o contexto acadêmico da realidade social à qual o futuro professor vivenciará e irá atuar para transformá-la, evidenciando a potência do caráter representacional dos dispositivos didáticos utilizados. Recomenda-se a focalização apurada às mediações baseadas nas experiências

dos professores, de narrativas, de casos e de todo arcabouço representacional através dos quais os professores formadores mobilizam seus saberes enquanto colaboram na afirmação de saberes da ação pedagógica em seus alunos.

Palavras-chave: Professor Referencial – Êthos Docente – Professor Formador – Saber Docente – Didática – Formação de Professores.

ABSTRACT

MARCEL, J. Teaching *Êthos* in referential teachers: the didactics of the teachers in question. Rio de Janeiro, 2016. Dissertation (Master's in Education). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

This work is about an inquiry around the construct Referential Teacher, a representation in elaboration, for purposes of research on teacher educators in relation with future teachers, in interface between the fields Didactics and Teacher Education. The dissertation refers to the second epistemological movement around the construct, both performed in the context of the Pedagogy course offered by the Institute of Education of the Federal University of Rio de Janeiro (FE/UFRJ). The objective of this research consisted in understanding how the teaching *êthos* is set up in referential teacher educators of practice, aiming specifically to analyze the influences on its professional constitution and the explicit and/or tacit knowledge present and mobilized on their teaching. It is conceived as referential teacher, the teacher educator that by his pedagogic action, for what he does and for what he shows as a teacher, acquires for the teacher in training, the status of practice archetype. Some questions permeate the making of this research: how to understand the teaching *êthos* of referential teachers? How to perceive the tacit knowledge? How this knowledge is mobilized by those referential teachers while teaching? What relations can be found between the tacit knowledge of these teachers and the professional knowledge discussed by authors that research the teaching knowledge base? How do the referential teachers perceive the constitution of their teaching *êthos*, their own personal and professional trajectories, the influences for the constitution of their professional knowledge base? It was constituted as main interlocutors: priority interlocutors on the field, namely Shulman (2005), Gauthier (1998), Tardif (2014) and their studies on the teaching professional knowledge base; and Polanyi (2010), on the tacit dimension inherent to all human knowledge. To comply with what was proposed, it was attended approximately forty (40) hours of observation of classes from four teacher educators, pointed as referential in the first step of this research, and posteriorly, semi structured interviews with three of them; the data found were articulated to those of the first step of this research, that are perceptions of students on the practice of their referential teachers. The data reveal convergence between the practices of the subjects, and gravitate around a didactic of intellectual, moral, affective and behavioral prerogatives. The pedagogic action of the subjects shows: i- marks of their own teacher education process; ii- that they experience what they believe, and show their beliefs to the students, aware that it constitutes education content; iii- the form how the discourse is organized by those preserving intentions of promoting learning with meaning, marked by dialogue; iv- tension averting, protecting the students and their speech, paying attention to teacher learning; v- effort in approximating academic discourse, proper to the disciplinary domain they are responsible of teaching, to the reality of the students, turning the classroom experience concrete, betting on their experience to approximate academic context with social reality, in which the future teacher will act, in order to transform it, showing the potential of the representational character of the pedagogical device utilized. It is recommended the accurate focusing on mediation based in experience of teachers, of narratives, of study cases, and all the representational skeleton through which teacher

educators mobilize their knowledge while collaborating on affirmation of knowledge from pedagogic action to their student.

Keywords: Referential Teacher; Teaching Êthos; Teacher Educator; Teaching Knowledge; Didactics; Teacher Education.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
CAPÍTULO I: DELIMITANDO A PESQUISA	15
1. JUSTIFICATIVA	15
1.1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	15
1.2. A DIDÁTICA	19
1.3. INTERFACE ENTRE DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM CAMINHO, UMA APOSTA DE PESQUISA	24
2. DELINEANDO O PROBLEMA DE PESQUISA	25
2.1. O PROFESSOR REFERENCIAL: FACES DE UM CONSTRUCTO	25
2.2. A DIDÁTICA DE PROFESSORES REFERENCIAIS: UMA ANÁLISE DE SUAS PRÁTICAS A PARTIR DA VISÃO DE SEUS ALUNOS	28
2.3. ÊTHOS DOCENTE: O TÁCITO EM QUESTÃO	31
2.4. LEVANTAMENTO DE LITERATURA	34
3. METODOLOGIA	37
3.1. DEFINIÇÕES, PERCALÇOS E REDEFINIÇÕES METODOLÓGICAS	40
CAPÍTULO II: DELIMITANDO INTERLOCUTORES TEÓRICOS	43
1. REVISÃO DE LITERATURA – A BASE DE CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	44
2. REFERENCIAL TEÓRICO PRIORITÁRIO	46
2.1. LEE SHULMAN E A BASE DE CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	46
2.2. CLERMONT GAUTHIER E O RESERVATÓRIO DE SABERES DO PROFESSOR	51
2.3. MAURICE TARDIF E O SABER DOCENTE	53
2.4. MICHAEL POLANYI E A DIMANSÃO TÁCITA	57
2.5. PONDERAÇÕES IMPERIOSAS	63

CAPÍTULO III - SOBRE OS PROFESSORES FORMADORES	66
1. TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL – PROFESSOR RUBEM	67
2. TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL – PROFESSORA CÉLIA	75
3. TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL – PROFESSORA MARIAH	82
4. O QUE OS DADOS INDICAM?	89
CAPÍTULO IV - AS AULAS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS	92
1. OS CAMINHOS ENTRE O PENSAR E O FAZER: CONCEPÇÕES, ELABORAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS CURSOS	94
2. DEBATES EM DIALOGIA, DIALOGIA EM DEBATE – ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS REFERENCIAIS DE FAZER-APRENDER	108
3. PROCEDIMENTOS TÉCNICOS – OS DISPOSITIVOS DIDÁTICOS	121
4. TENSÕES VINCULADAS ÀS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS	130
CAPÍTULO V - SABERES E FAZERES: O TÁCITO EM QUESTÃO	137
1. COMO ME VEJO E COMO VEJO QUE ME VEEM: UM EXERCÍCIO DE AUTOANÁLISE	138
2. A RELAÇÃO ENTRE AS PARTES: O QUE TÊM A DIZER?	151
3. DESTREZAS PEDAGÓGICAS – HABILIDADES E ATITUDES EM QUESTÃO, O TÁCITO EM EVIDÊNCIA	157
CONCLUSÕES	171
REFERÊNCIAS	179
ANEXOS	184

APRESENTAÇÃO

O presente texto tem por objetivo apresentar o relatório da pesquisa intitulada “Êthos Docente de Formadores Referenciais: a didática de professores em questão”. Sua construção resulta de um esforço de investigação situado na articulação dos campos de produção teórico-intelectual Didática e Formação de Professores.

No capítulo I está presente todo o processo de construção e delimitação do objeto. Apresento, na primeira parte – justificativa – concisa discussão em torno de algumas variáveis presentes e históricas relativas a esses campos e levantadas por teóricos expoentes. Esse movimento se justifica pois orienta a aderência do objeto desta pesquisa aos campos relacionados. Na segunda parte delinco a problemática da pesquisa a partir de um esforço (contínuo) de elaboração de um constructo para enfrentamento epistemológico dos sujeitos desta investigação, quais sejam, Professores Formadores de Professores. Discuto algumas faces já elaboradas desse constructo, resultado de uma pesquisa inicial em torno dele e, finalmente, apresento o problema desta investigação. Por fim, uma síntese do levantamento e revisão de literatura realizada com o objetivo de perceber como as teses e dissertações produzidas nos últimos cinco anos, disponíveis no portal da CAPES, poderiam colaborar para o enfrentamento do objeto aqui delimitado. Na terceira parte – metodologia – apresento o percurso metodológico que direcionou o processo de tessitura desta dissertação.

No capítulo II delimito o quadro teórico que orientou todo o percurso desta investigação, partindo de outra revisão de literatura realizada. Assim, elegi alguns autores que serviram como interlocutores teóricos prioritários na construção dos dados.

No capítulo III apresento algumas faces da trajetória percorrida pelos sujeitos da pesquisa, possíveis de depreender através das observações e entrevistas realizadas, das minhas percepções como observador e dos sentidos atribuídos pelos próprios entrevistados para as suas experiências formativas.

No capítulo IV são tecidas análises referentes às aulas, ao processo de planejamento dos cursos, tratamento dos conteúdos, metodologia(s) utilizada(s) e toda uma conjuntura avaliativa construída e proporcionada pelos investigados, junto às suas escolhas e atividades didáticas que dão forma às suas concepções de Educação - sujeito,

sociedade, ciência, currículo e ensino. Apresento uma cartografia possível do processo de ensino-aprendizagem mediado pelos professores referenciais investigados.

No capítulo V são tecidas análises sobre os saberes e fazeres dos investigados examinando as aprendizagens tácitas patentes na relação que estabelecem com seus estudantes. Examino como os referenciais percebem seu próprio perfil profissional docente, pois que revelam seus atributos e valores profissionais; e realizo uma análise-síntese de suas destrezas pedagógicas, percorrida a trajetória epistêmica. Ambos os movimentos necessários tendo em vista aquilo que se deseja defender com essa investigação: a partir de percepções, sejam dos professores, sejam de seus estudantes, sejam as do pesquisador, evidenciar faces do *êthos* docente dos referenciais denotando a dimensão tácita que se impõe, em termos de aprendizagem da docência, como conteúdos profissionais.

Por fim, nas conclusões são relatados, em síntese, alguns dos resultados que mais evidenciam a pertinência do constructo Professor Referencial nas investigações sobre professor formador - seus saberes, sua didática, seu *êthos* docente. Para além do otimismo de uma aposta, referenciado em todo o arcabouço colhido e construído ao longo da trajetória em torno do objeto *êthos* docente de professores referenciais.

CAPÍTULO I - DELIMITANDO A PESQUISA

1- Justificativa

1.1- A formação de professores

O lugar onde reside meu interesse epistemológico, hoje, é a formação de professores. Minha trajetória formativa enquanto licenciando em Pedagogia possibilitou-me e encaminhou-me ao aprofundamento teórico sobre as questões atinentes a esta área de conhecimento. Por um lado, o conhecimento que construí na/sobre formação de professores me impeliu a discutir o temário referente; por outro, desejo entender mais sobre as dificuldades vivenciadas, observadas e estudadas ao longo de afanoso processo formativo.

A formação para a docência é alvo de intensos debates, independente da instância em que ocorre, seja formação inicial ou continuada: no Ensino Médio, modalidade Normal; no Ensino Superior, no âmbito das licenciaturas e no domínio da pós-graduação. Este trabalho parte das reflexões sobre a formação para a docência realizada no âmbito das licenciaturas, pois foi no contexto desse espaço/tempo que emergiram minhas inquietações. Portanto, o meu problema de pesquisa relaciona-se a este debate. Que debate?

Bernadete Gatti, importante pesquisadora sobre a Formação de Professores, relatou em 2010 parte de uma ampla investigação que realizou em instituições formadoras de todo o país e os seus currículos de formação para docência dos seguintes cursos: Pedagogia, Matemática, Língua Portuguesa e Ciências Biológicas. Seu universo de pesquisa foi composto por 71 licenciaturas presenciais em Pedagogia, 31 em Matemática, 32 em Língua Portuguesa e 31 em Ciências Biológicas.

No mapeamento das propostas curriculares desses cursos, a autora denunciou a clara fragmentação formativa manifesta nas ementas analisadas. Referindo-se aos cursos de Pedagogia estudados, indica que a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula fica bem reduzida. Reflete a autora:

“Nas ementas observou-se um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos, política e contextualização e que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar” (GATTI, 2010, p. 1372).

Sobre as demais licenciaturas analisadas, a autora destaca que, em sua maioria, os ementários não preveem articulação orgânica entre as disciplinas de formação específicas (conteúdos da área disciplinar) e a formação pedagógica (conteúdos para a docência). Constatou, também, o número reduzido de disciplinas teóricas da área de Educação, como Psicologia, Filosofia e Didática, e “que mesmo as disciplinas aplicadas têm espaço pequeno nas matrizes, sendo que estas, na verdade, são mais teóricas que práticas, onde deveria haver equilíbrio entre estes dois eixos” (Idem, p.1374). Seu estudo denota a fragilidade dos currículos investigados no que tange aos projetos formativos dos cursos e as demandas dos cenários de atuação docente.

Marli André e colaboradores publicaram artigo em 2010 onde discutiram resultados de uma pesquisa sobre o trabalho de professores formadores de professores que atuam em cursos de licenciatura. O relato focalizou os aspectos que se mostraram mais significativos na pesquisa realizada: os principais desafios enfrentados pelos professores formadores em um contexto de mudanças no mundo contemporâneo, e as formas encontradas por eles para fazer face às novas demandas do seu trabalho docente (ANDRÉ *et al*, 2010, p. 125). Os autores realizaram o estudo em universidades de todo o Brasil, entrevistando 53 professores formadores e analisando os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura dessas instituições.

Os dados revelam que, para os docentes investigados, as transformações econômicas, sociais e culturais em curso na sociedade contemporânea vêm afetando o seu trabalho. Dentre as nuances da atualidade, destacam o novo perfil do alunado que ingressa na universidade, trazendo consigo novas demandas às instituições formadoras:

“Entre essas mudanças, destacam-se aquelas relativas ao perfil do estudante que ingressa na universidade, trazendo novas demandas ao trabalho dos formadores, que buscam reconstruir seus saberes e adequar suas práticas em resposta a esses desafios. Observa-se que as instituições universitárias têm dificuldade de lidar com essas novas necessidades de professores e alunos, especialmente pela permanência de formas de organização e de uma cultura institucional que

favorecem a fragmentação e o isolamento do trabalho docente” (Idem, p. 129).

Os depoentes da pesquisa revelam que os alunos chegam às salas de aula desinteressados, desmotivados para com a futura atuação profissional, e que ingressam na universidade sem o domínio de conhecimentos escolares básicos. Os docentes destacam também a relação utilitarista e pragmática que os alunos estabelecem com o conhecimento trabalhado por eles, o que para Tardif e Lessard (2005 *apud* ANDRÉ et al, 2010, p 129) é reflexo de uma sociedade orientada para o funcional e útil.

Por sua vez, os alunos também avaliaram seus professores formadores, em outro estudo de André e colaboradores (2012). Dentre os dados da pesquisa, os autores destacam que alguns professores formadores são vistos por seus alunos como modelos pelo avesso, ou seja, suas práticas pedagógicas são exemplo do que não fazer enquanto professores; que os licenciandos apontam o despreparo para ensinar de alguns docentes, incluindo a percepção, pelos seus alunos, da falta de domínio do conhecimento sob a responsabilidade desses professores, até ausência de formação na área; e a mobilização repetitiva de certas estratégias de ensino, como leitura de textos.

Relato recente de Gatti (2014), sobre o estado do conhecimento sobre formação inicial de professores nos cursos de graduação, apresenta as recorrências de aspectos presentes nos estudos levantados, dentre eles: improvisação de professores; ausência de uma política nacional específica para as licenciaturas; pouca atenção às pesquisas sobre o tema; diretrizes curriculares isoladas por curso; currículos fragmentados; estágios sem projeto e acompanhamento; aumento da oferta de cursos à distância; despreparo de docentes das instituições de ensino superior para formar professores; e características socioeducacionais e culturais dos estudantes, permanência e evasão nos cursos. A análise da autora indica que os resultados dessas pesquisas podem contribuir na elaboração de políticas em Formação de Professores, mas que se faz mister “expressar esse conhecimento em variadas modalidades de linguagem, da científico-acadêmica àquela dirigida a gestores educacionais ou à divulgação em mídias, com precisão e fidelidade conceitual” (GATTI, 2014, p. 50). Certamente, essa é uma variável a se considerar no enfrentamento da celeuma apresentada.

Acredito que o cenário aqui esboçado não mobilize espanto. Afinal, a convivência na condição de aluno, ou de professor, em um curso de licenciatura pode

oferecer pistas, ao observador atento, de que o momento histórico em que vivemos carrega complexidades de tal ordem. Neste debate, situo a minha experiência: eu sou esse aluno, que acessou o ensino superior com déficit de conteúdos escolares básicos; eu sou esse aluno que percebe a fragilidade da formação do formador de professores; eu sou esse aluno que identifica a fragilidade do currículo de sua formação. Assim, e por isto, senti-me motivado a enfrentá-lo através de uma pesquisa.

“O atual contexto de mudança age como elemento transformador do trabalho docente, à medida que tem modificado a relação entre professores e alunos e tornado inconciliável o modelo tradicionalmente valorizado de escola e de ensino com o atual contexto de transformações” (ANDRÉ et al, 2010, p. 130).

Em interface às discussões sobre a formação inicial, encontra-se a Didática, área do conhecimento que se constitui pelo debate em torno da docência, mais especificamente no que tange ao processo de ensino-aprendizagem. Sua contribuição no enfrentamento do cenário denunciado é de particular relevância, pois seu objeto de estudos é o ensino¹, e os cursos de licenciatura empreendem esforços para profissionalizar docentes. E o que faz o docente? Ensina.

Roldão (2007), ao dissertar sobre função e conhecimentos profissionais docentes, colabora para a necessária afirmação da identidade *professor* ao reconhecer o *ensinar* enquanto sua especificidade profissional. Segundo Roldão, o docente é, e foi, reconhecido socialmente, ao longo do tempo, pela ação de ensinar. É o ensino que distingue o profissional docente de outros atores sociais. Portanto, se os cursos de formação de docentes - esses reconhecidos socialmente porque ensinam - enfrentam problemas de ordem do ensino, a Didática e os estudos sobre o seu objeto contribuem sobremaneira para o seu permanente redimensionamento.

A Didática, tendo o ensino como alvo de interesse epistemológico, possui feições, ou seja, facetas de um mesmo objeto de pesquisa, a partir do que defende Marin (2005). Brevemente, a feição *investigativa* da Didática caracteriza-se pelos estudos e pesquisas sobre o trabalho docente, ou seja, aquilo que faz o professor em seu ofício nas suas relações com os nexos sócio-políticos inerentes a todo e qualquer processo educativo; enquanto que na sua feição *formadora*, esses estudos confluem no/para

¹ Segundo Marin *et al* (2012, p.52), há certo consenso no campo quanto a isto.

ensino de Didática nos cursos de formação para a docência. Portanto, a articulação entre campos de produção teórico-intelectual como *Didática e formação de professores* me parece inevitável, pois o interesse investigativo do primeiro – o ensino e seu processo – muito interessa ao segundo, devido a sua função precípua de formação para a docência, ou seja, para o ensinar.

No entanto, a despeito de sua importância para a formação de professores, o campo de estudos sobre a Didática ainda padece com discussões que buscam redescobrir e/ou legitimar a sua função social, desde que seu núcleo – as dimensões técnicas/metodológicas do ensino – *foi posto em questão* na década de 80 do século passado, configurando-se como um marco para o campo. Resulta daí, no meu entender, o enfraquecimento social de sua importância, ou seja, a perda de seu prestígio social e, paradoxalmente, bem no seio do movimento de sua renovação crítica. Empoderar a Didática enquanto campo, e suas teorizações, acredito, é contribuir no redimensionamento da formação de professores. Portanto, torna-se necessário o esforço em discutir brevemente algumas variáveis que atravessaram a Didática ao longo de sua história incluindo o controverso marco que ressalto, para compreender sua produtividade epistemológica na formação para a docência.

1.2- A Didática

Não cabe aqui expor longamente o histórico da Didática até esse marco², que ainda pauta as discussões do campo passados trinta anos. Porém, para discutir essa ruptura nos estudos didáticos, acredito ser válido pontuar, em síntese, algumas construções histórico-sociais, e também epistemológicas, que constituem a história da Didática como disciplina e caudatária de conteúdos de estudo.

A Didática nasce, formalmente, no século XVII, com a obra de Comênio, “A Didática Magna – tratado da arte universal de ensinar tudo a todos”. O autor procurou sistematizar um conjunto de conhecimentos, alguns mantidos segundo a tradição acumulada sobre o ensino, outros modificados segundo a sua visão, a respeito da atividade de ensinar. Ao longo do tempo, a Didática sofreu inúmeras influências,

² Este fenômeno, de ruptura paradigmática no campo, aconteceu no Brasil.

sobretudo do campo pedagógico, científico e filosófico; decorre, daí, a dificuldade de se estabelecer claramente seu núcleo de interesse (MARIN, 2005, p. 18-20).

No século XVIII, Rousseau “põe em relevo a natureza da criança e transforma o método [refere-se aos conhecimentos relativos à Didática] num procedimento natural, exercido sem pressa e sem livros” (CASTRO, 1991, p. 17). Logo, o centro da atividade de ensinar é deslocado para o sujeito, a criança, que se desenvolveria na liberdade de suas ações, sendo esse o método de ensino empregado.

No século XIX, a pedagogia científica de Herbart, que influenciado pelos seus conhecimentos de Filosofia e Psicologia, inflexiona o ideário Comeniano e “retoma a ideia da educação pela instrução, bem como pela relevância do aspecto metodológico em sua obra” (Idem).

Findando o século XIX, outra tensão atravessou a Didática, com o movimento da Escola Nova, que propunha, novamente, o deslocamento da ênfase da atuação externa do adulto para o aluno como sujeito de sua própria educação. No entanto, este deslocamento “não dissolveu a preocupação com os métodos, agora denominados ativos” (LIBÂNEO, 2013, p. 132-133).

Em suma, seja pelo reducionismo pedagógico das propostas de Comênio, seja pelas metodologias ativas como as da Escola Nova, a Didática teve por preocupação, desde a sua formalização e ao longo de sua história, a preocupação com os métodos. De acordo com Libâneo (Idem), “o fato é que a didática foi consolidando seu conteúdo mais como prescrições metodológicas do que como orientação do processo de ensino-aprendizagem”. O autor destaca a diferença entre prescrição e orientação, porém sem desenvolver o que acredita ser um ou outro. Esta postura é simbólica para minha argumentação, pois retrata o escopo epistemológico que a Didática convive ao longo de sua história, ou seja, quais suas funções e intenções. Todavia, sendo num sentido ou noutro, prescrição ou orientação referem-se a métodos, pois métodos pressupõem concepções (mundo, sujeito, sociedade), estratégias (modo em que as concepções tomam forma) e habilidades (relativas aos sujeitos que manifestam o método a partir das estratégias). Portanto, a Didática tem nos métodos o seu caráter, desenhado historicamente.

No Brasil, no cenário da ditadura civil-militar, os estudos sobre a Didática, pautados pelos parâmetros da racionalidade técnica, referendavam conhecimentos que

visavam a instrumentalização do futuro professor com métodos e técnicas pretensamente eficazes para seu exercício profissional. Advindo o momento político consecutivo, as discussões sobre Didática ganhavam novo relevo.

Candau (1983) realiza um seminário nesse contexto de redemocratização chamado “Didática em Questão”, onde propõe um desafio de superação dessa didática, prescritiva, em prol de uma Didática marcada pela multidimensionalidade do ensino, caracterizada por suas dimensões humana, político-social e técnica, porém, esta última, ressituada do ponto de vista político. A denomina de “Didática Fundamental”, e esta prevalece como proposição para uma nova Didática, pois abarca as diferentes demandas sócio-políticas e os novos entendimentos sob o papel do professor, intimamente relacionados ao momento político em voga.

Todavia, desde a proposição de uma nova Didática, seu objeto tornou-se mais poroso, efêmero, sutil, de difícil materialização em práticas formativas³, pois seu centro de interesse, mais uma vez, foi atravessado por questões sócio históricas que o alteram. Configura-se, assim, um desafio ao campo, posto até os dias atuais: como pensar a Didática sem afastar-se daquilo que lhe caracteriza, ou seja, a preocupação com os métodos que delineiam a atividade de ensinar?

Motivada por este cenário, Cruz (2012) realiza estudo sobre as concepções e as práticas didáticas de professores formadores de professores de Universidades localizadas no estado do Rio de Janeiro para compreender o que predomina como Didática em cursos de licenciatura. Inquieta-se a autora: “se o prescritivo não prevalece, mas o fundamental da Didática também não se estabelece, o que conta como Didática nos cursos de formação de professores?” (p. 6). Dentre os dados da pesquisa, nos chama a atenção que os docentes de Didática investigados não a assumem como objeto de suas investigações; deixam ver uma forte hesitação ao tentar definir como percebem, compreendem e explicam a Didática, o que, segundo a autora, para alguns de seus respondentes, não se trata de não saber, mas reconhecer que o tema é difuso; e que definir o que vem a ser a Didática pode fazer emergir um conceito que trai a concepção de docência defendida pelo formador.

³ Refiro-me aos estudos sobre a Didática na formação de professores, ou seja, os conhecimentos sobre o campo - e produzidos nele - em prol da formação do futuro professor. É a feição formativa da Didática (MARIN, 2005).

Acredito que um dos motivadores deste cenário, ao menos, seja a causa de ser conferida a Didática, independente do momento histórico e da perspectiva epistemológica do campo relativa a este momento, a tarefa de lidar com o *como ensinar*, com métodos e estratégias de ensino. Ainda que tenha sido ressignificada na década de 80, em seu objeto – o *ensino* – ainda circunda uma representação de transmissividade neutra, de prescrição de técnicas utilizáveis em qualquer contexto, de métodos funcionais, que a gênese da Didática brevemente exposta nos permite compreender. Entre sua função original, suas ressignificações, e sua demanda social transitam as discussões sobre Didática na atualidade.

Neste contexto, algumas disputas tem mobilizado o campo, onde pesquisadores buscam delimitar um objeto para a Didática. Em pauta, defesas pela diversificação (CANDAU, 2000) do olhar para o ensino; e denúncias sobre a dispersão (LIBÂNEO *apud* CANDAU, 2000) decorrente.

Como já dito, o campo de estudos didáticos enfrenta mais uma turbulência em torno de seu objeto. Ainda assim, os cursos de licenciatura responsáveis pela formação de professores permanecem certificando docentes. O lamentável é que o ensino, função que especifica a ação docente, não alcance tanto investimento nesse processo quanto deveria, afinal, ele é o que diferencia o professor dos diversos atores sociais (ROLDÃO, 2007). Em algumas circunstâncias, observa-se a pouca aplicabilidade dessas discussões de caráter epistemológico para que o ensino, nas salas de aula da educação básica, seja mais profícuo. Deste modo, esse temário levantado e defendido por estudiosos do campo parece pouco favorecer a prática do professor em formação.

Nesta esteira, duas propostas se estabelecem nas disputas pela ressignificação da Didática: fugir da *dispersão* temática que assola o campo, absorvendo as demandas e necessidades da prática e produzindo conhecimento sobre ela e para ela (LIBÂNEO *apud* CANDAU, 2000), ou permanece-se apostando na *diversificação*, repensando temas já postos e cruzando e articulando saberes com outras áreas de conhecimento, já que a Didática, por ter um objeto complexo, impõe olhar multidisciplinar (CANDAU, 2000). Essa dualidade, *dispersão-diversificação*, apesar de passada mais de uma década desde o seu estabelecimento, permanece com fôlego no campo. E ainda se coloca como um desafio a ser enfrentado.

Defendo que tais perspectivas possam convergir, em certo ponto. A Didática, de fato, está diversificada, o que é bom. Seus temas são examinados com o olhar consubstanciado de outras Ciências e áreas de conhecimento, o que enriquece as análises sobre o ensino. No entanto, pelo mesmo motivo, confunde-se com a Pedagogia, campo que se reconhece pelo arcabouço de conhecimentos pluridisciplinares que tem no processo educativo, não apenas no ensino, o seu objeto⁴.

A Didática dialoga com a Pedagogia, mas não é ela em si. Entendo, aqui, que são campos de estudos e pesquisas com focos de interesse diferenciados⁵. Do processo de ensino, da relação entre professor, alunos, conhecimento escolar e em um contexto situado (ANDRÉ; CRUZ, 2012), responsabiliza-se a Didática. Assim sendo, temas de formação pedagógica, mais amplos, originados nos estudos sobre o fenômeno educativo⁶, são de responsabilidade da Pedagogia, e não da Didática. Discuti-los como temário didático hoje incorre em risco para o campo, de *dispersar* a atenção do foco de seu investimento epistemológico. Castro (1991, p. 21), em relação às pesquisas sobre a Didática, alerta que "o exame crítico de seus contornos, e sobretudo do núcleo de sua contribuição à Educação, tem a obrigação de evitar que se peça a essa disciplina que dê mais do que lhe compete produzir, ou bem menos do que dela se espera".

De fato, assim como defendem os entusiastas da perspectiva da *diversificação*, temas clássicos carecem ser ressituidos em função do momento político em curso, para justamente auxiliar o futuro docente em suas demandas práticas, reais. É mais do que legítimo, é necessário. Para tal, o ensino - e é isto que defendo - precisa ser encarado como centralidade da Didática, como seu objeto de estudos, para que esse enfrentamento pedagógico na formação em Didática do futuro professor possa ser mais eficiente. Enquanto qualquer tema for caro às discussões sobre Didática, mais afastada estará de sua função precípua. Assim, os temas conexos mais próximos ao ensino emergirão a partir dessa assunção epistemológica, sem perdas, pois o foco no ensino poderá corrigir essa rota *dispersa*.

⁴ Sentidos sobre a Pedagogia e sua natureza epistemológica não são consensuais. Não cabe, no corpo deste trabalho, investir na discussão. Apenas demarcar que o sentido pluridisciplinar aqui exposto refere-se ao olhar justaposto para o objeto "fenômeno educativo" por toda e qualquer Ciência que examine suas nuances e produza conhecimento sobre.

⁵ Reconheço, também, que em alguns contextos internacionais, os termos designem um único sentido: ensino.

⁶ Estudos realizados pelas diversas áreas do conhecimento aplicadas à Educação, como Sociologia, Filosofia, Psicologia, Antropologia, etc., que contribuem sobremaneira no delineamento do campo.

“Pois é certo que a Didática tem uma determinada contribuição ao campo educacional, que nenhuma outra disciplina poderá cumprir. E nem a teoria social ou a econômica, nem a cibernética ou a tecnologia do ensino, nem a psicologia aplicada à Educação atingem o seu núcleo central: o Ensino.” (CASTRO, 1991, p. 21)

1.3- Interface entre Didática e a Formação de Professores: um caminho, uma aposta de pesquisa

Em interface às discussões sobre a Formação de Professores posiciono a Didática, área de conhecimentos na qual mais detidamente dedico investimento formativo na minha breve trajetória acadêmica em função da minha aproximação ao GEPED – Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores, coordenado pela profa. Dra. Giseli Barreto da Cruz e situado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Para o cumprimento de um requisito curricular obrigatório enquanto licenciava-me Pedagogo, realizei uma pesquisa monográfica no âmbito do GEPED que promoveu uma interseção entre os campos Didática e Formação de Professores. Certamente, boa parte da minha motivação com este fim residiu nas tensões, aqui anunciadas, que os campos vivem, juntamente com o desejo de empoderar a Didática como disciplina de papel fundamental na formação para a docência, vide a centralidade do ensino no exercício profissional do professor.

Neste percurso, assumi como objeto de estudo monográfico o professor formador de professores que atua nas licenciaturas, ou seja, no ensino superior, pois é corresponsável pela materialização dos projetos educativos das instituições através de sua relação de ensino com os futuros professores. A partir de suas escolhas políticas, que se originam nos porões de sua formação profissional e pessoal, os professores formadores dão forma ao processo educativo de profissionalização docente; logo, sujeito privilegiado para se refletir sobre a Formação de Professores, e refletir através do seu ensino. No entanto, não poderia ser todo ou qualquer professor formador. Daí um desafio.

Entre idas e vindas próprias ao fazer científico, ainda como bolsista de iniciação científica na graduação, fui fortalecendo a ideia de que o estudante em licenciatura para a docência, futuro professor, também se configura como sujeito privilegiado para se

compreender a Formação de Professores. Por ser o destinatário das ações formativas das instituições e de seus professores, olhar privilegiado teria deste processo.

Agregar esses vieses – campos Formação de Professores e Didática; e professor formador e futuro professor – em um problema de pesquisa se impôs como um desafio. O objeto da pesquisa que viria a eleger deveria conjugar os campos e seus dilemas, assumindo as variáveis professores e alunos como matizes desse cenário. Entre sessões de orientação e estudos, julguei ser um caminho potente de pesquisa investigar aquele formador de professores que seu aluno o identifica e o qualifica como referência de prática, ou seja, aquele que será Professor Referencial para a sua futura prática docente.

O que viria a ser esse sujeito ou objeto de pesquisa, o Professor Referencial? Ao levantar a literatura na realização da monografia, percebi não haver estudos sobre esse sujeito e, portanto, decidi debruçar-me na construção desse conceito. Em suma, tanto na monografia, quanto na dissertação aqui desenvolvida, *Professor Referencial* se impôs como um constructo, uma aposta de pesquisa em permanente desenvolvimento.

Alguns apontamentos iniciais permitem entrever faces desse sujeito, o que farei a seguir. Apresento, também, os resultados da pesquisa monográfica que desenvolvi, que delineou a problemática desta dissertação, definida na sequência. Ainda na seção seguinte, apresento síntese de levantamento e revisão de literatura realizados.

2- Delineando o problema de pesquisa

2.1- O professor referencial: faces de um constructo

Concebo *Professor Referencial* como aquele professor formador que, por sua ação pedagógica, pelo que faz em sala de aula e pelo que é como personalidade docente, adquire, para o professor em formação, um status diferenciado de seus pares, formadores de professores, em termos de qualidade. Ele assume, pelo que faz e pelo que é, o status de arquétipo de prática para o professor em formação. E por isso, forja saberes profissionais no estudante em formação – saberes originados em fazeres.

Compreendo o professor referencial não como um ser determinado. Quero dizer com isso que o professor referencial não existe *per si*. Aquele que o é, não sabe que o é. O aluno também não sabe da existência desta figura, a princípio. O surgimento da

representação *Professor Referencial*, para fins de pesquisa, só emerge quando há a relação entre os sujeitos professor e aluno (docente em formação), sendo o último variável fundamental para que o olhar investigativo sobre o professor referencial seja possível, pois que o identifica a quem desejar saber, se for inquirido para tal⁷. Deste modo entendo que o professor em formação, ainda na condição de aluno, seja capaz de identificar que professor o afetou de tal modo que, assim, assumirá para si a representação de referencial de prática. Portanto, o *Professor Referencial* é uma representação que só existe na relação entre professor e aluno, enquanto o último é capaz de identificar e indicar esse sujeito. É uma representação de faces qualitativas e de valor.

O ato de valorar é um ato eminentemente humano. Nas dependências institucionais educativas, não seria diferente. Alunos atribuem valor aos seus pares, aos funcionários administrativos da instituição e aos professores. Cada aluno atribui aos seus professores uma qualificação, fruto de suas convicções pessoais, sendo essas influenciadas socialmente, ou seja, esse valor é situado no tempo e no espaço social. Assim, ao se qualificar um professor como referencial, as características e/ou atributos deste são frutos do julgamento individual do avaliador, esse integrante de uma sociedade, em um dado tempo histórico, que possui um rizoma de culturas peculiar que situa e diferencia o lugar onde vive dos demais, além de um imaginário coletivo correspondente a tudo isto interferindo na sua valoração.

Diante dessa perspectiva, é importante destacar, a efeito de síntese, três ideias relacionadas que tenho considerado acerca do professor referencial: 1) Operar com a representação *Professor Referencial* não pode ser compreendido como um mecanismo de prescrição de ações, de características e qualidades pessoais e profissionais, que, se desenvolvidas no formador, lhe assegurarão a condição de referencial. Aquele que é referência para um aluno poderá não ser para outro, dada a condição relacional, pessoal e, portanto, subjetiva. Os resultados da pesquisa monográfica, discutidos na seção seguinte, e os referentes à dissertação, alicerçam essa afirmativa. 2) Operar com a representação de *Professor Referencial* se apresenta como uma estratégia para se

⁷ Assim se deu a investigação monográfica. Os respondentes da pesquisa não sabiam do que se tratava o termo *professor referencial*. Por isso defini, no *caput* do questionário, o que entendia sobre o termo: “Considero ser o professor referencial aquele que, na sua opinião, se diferencia dos outros professores que teve na sua formação em Pedagogia pela sua qualidade no processo de ensino-aprendizagem, e que por isso será sua referência.” (MARCEL, RELATÓRIO DE PESQUISA, 2013).

estudar o professor formador pois que, além do âmbito dos saberes que este mobiliza para ensinar, há um *modus operandis* de sua docência e seu *êthos*⁸ docente implicados aos conteúdos de formação do futuro professor. Penso ser o Professor Referencial uma representação, um símbolo, uma alegoria criada para fins de pesquisa para caracterizar um sujeito que passa a existir somente na relação entre professores formadores e alunos em formação para a docência. Dessa relação de ensino-aprendizagem de finalidades profissionais, saberes da ação pedagógica são construídos pelo professor em formação, ou seja, aquilo que o referencial faz para ensinar e, também, aquilo que ele aparenta ser como docente, e é percebido por seus alunos (seus atributos profissionais e pessoais), tornar-se-ão referenciais de prática para o docente em formação, formar-se-ão repertório sobre a prática docente a partir da relação qualitativa e de valor estabelecida entre ambos. 3) Logo, operar com a representação *Professor Referencial* não é o mesmo que operar com a ideia de bom professor (CUNHA, 2012) ou de professor marcante (MONTEIRO; PENNA, 2011). A figura de um bom professor, já amplamente discutida em outro momento histórico, pode se referir a qualquer contexto formativo, e não somente na formação de professores, *locus* exclusivo da emersão da representação *Professor Referencial*, tal como venho argumentando. Assim como a figura do professor marcante, que refere-se ao professor que, por suas ações pedagógicas, impulsiona a escolha profissional do estudante da educação básica. Somente a representação *Professor Referencial* direciona o olhar investigativo para aquele que promove formação profissional para a docência no, e com, o seu agir, forja saberes profissionais através de fazeres. Ademais, entendo que o bom professor pode representar, para quem o elege assim, futuro professor ou não, aquela figura docente permissiva, complacente, afável, condescendente, acomodado, dúctil, protecionista, nos sentidos pejorativos dos termos, e que por esses motivadores, são eleitos. É uma dificuldade imposta aos pesquisadores dessa representação, qual seja, controlar em uma pesquisa sobre o bom professor essas variáveis, que trazem consigo um ideal de valor que distorcem as possíveis intenções de pesquisa. E para perceber as diferenças entre as duas representações, professor referencial e bom professor, operei na pesquisa monográfica, também, como quadro teórico, com as pesquisas sobre o bom professor, e

⁸ Em outra seção do trabalho, esse termo será discutido, pois é a chave que elegi para compreender o Professor Referencial na dissertação.

pude verificar disjunções que potencializam a pesquisa sobre o *Professor Referencial*, vide seus resultados, expostos na seção seguinte.

2.2- A Didática de professores referenciais: uma análise de suas práticas a partir da visão de seus alunos

Como primeiro movimento em torno da representação *Professores Referenciais*, realizei uma pesquisa teórico-empírica de cunho qualitativo, no contexto do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ), que teve por objetivo analisar as visões de estudantes sobre as práticas didáticas de Professores Formadores indicados por eles como Referenciais. Para atender ao proposto, produzi um questionário de questões abertas e fechadas, sendo os dados examinados pela análise de conteúdo (BARDIN, 2006). O questionário foi disponibilizado virtualmente aos estudantes do curso, que indicava, no *caput* do formulário, o que eu concebia por professor referencial, à época.

Quem são, por que o são, o que e como fazem os professores considerados e identificados como referenciais de prática para esses alunos? Estas foram as questões norteadoras da problemática da pesquisa. Como interlocutores prioritários, elegi Shulman (2005), e seus estudos sobre a base de conhecimentos profissionais da docência; Cunha (2012) e André (1995), no que tange às práticas do bom professor. A escolha por esse quadro teórico se deu por ausências de trabalhos específicos sobre o objeto Professor Referencial. As pesquisas sobre os saberes docentes, tendo em Shulman um expoente, auxiliou-me a compreender os saberes dos referenciais que as práticas permitiam ver. E, ainda, estava nas primeiras investidas sob o constructo aqui em questão, logo, elegi o referencial teórico do bom professor para compreender como os resultados dessas pesquisas se articulavam com a representação de Professor Referencial, ou seja, as distinções e aproximações dos resultados das pesquisas sobre, e a que vinha desenvolvendo.

Trinta e oito questionários foram respondidos e analisados, e dois descartados⁹, visando identificar quem são os referenciais dos estudantes respondentes, por que foram identificados como tais e o que e como fazem para sê-los.

⁹ Os professores indicados não lecionavam na instituição investigada.

Dezessete (17) professores foram indicados como referenciais. Um número expressivo, pois uma hipótese era de que alguns poucos seriam muito citados, os que de algum modo, e a investigação se propôs a indicar que modo seria esse, chamavam mais a atenção dos alunos. Algumas possibilidades se desenham na leitura desse dado:

- a) A alargada distribuição indica que a condição de referencial para um aluno é de âmbito extremamente particular, onde cada um constrói critérios intimamente pessoais, pouco compartilhados dentre os pares;
- b) Não há professor que consiga atingir a todos os alunos com o mesmo grau de abrangência; corroborando com o item anterior, não há uma postura professoral que agrade a todos, ou seja, uma didática única de mais potência em qualidade e mais apropriada.

Os formadores citados lecionam as seguintes áreas do conhecimento: Filosofia da Educação; Artes; Português/Alfabetização e Letramento; Psicologia da Educação; Gestão Educacional; Ciências Sociais/Antropologia; História da Educação; Avaliação do processo de Ensino e Aprendizagem; Políticas Públicas em Educação; Pesquisa em Educação; Didática; Educação de Jovens e Adultos; Currículo.

A professora mais indicada como referencial para/por seus alunos leciona disciplinas da área de conhecimento Psicologia, totalizando cinco (05) indicações. Quanto aos demais docentes mencionados, um (01) obteve quatro (04) indicações, dois (02) obtiveram três (03), oito (08) obtiveram duas (02) indicações e cinco (05) obtiveram uma (01) indicação de professor referencial.

A partir das respostas obtidas, reconheci três grandes ênfases motivadoras para identificação de referencial nas justificativas dos estudantes, relacionadas às suas práticas: motivador relacional, ou seja, refere-se ao quanto os professores afetaram afetuosamente seus alunos; motivador metodológico, entendendo metodológico como método (concepções), estratégias (formas) e competências (habilidades) do professor na mediação da aprendizagem dos alunos; e motivador profissional, ao reconhecerem as posturas éticas e comprometidas dos referenciais com a profissão no seu sentido estrito.

Os alunos avaliaram que nas relações estabelecidas com o professor referencial em torno do conhecimento em aprendizado, eram afetados afetuosamente, e que nas práticas desses se manifestava o respeito que tem aos alunos no exercício de sua profissão. Daí resulta o expressivo indicativo de que as relações são boas, pautadas pela

afetividade. O que permite indagar se valores (éticos, comunitários, culturais etc.) são ensinados, e se em um curso de formação inicial promove-se o ensino de, e se não, por que. Pela visão dos alunos, é possível afirmar que sim, pois os referenciais possuem qualidades, destacadas na análise, que, ensinadas pelas vivências práticas com o referencial, poderão ser propagadas, pois “aquilo que é vivido na prática é muito mais forte e duradouro do que o que é ouvido em nível de discurso” (MARTINS *apud* ANDRÉ, 1995, p. 95).

Classificando as respostas sobre as estratégias mais utilizadas pelos referenciais em suas aulas em grupos, configuram-se três grandes ênfases de indicações. Máxima ênfase: contempla estratégias como leitura de textos (98%), discussões/diálogos sobre o tema da aula entre professor e alunos (87%) e aulas expositivas (84%); média ênfase: contempla relatos de experiência (do professor e dos alunos) relacionados ao tema da aula (76%), discussões em grupo (68%) e exercícios em sala (58%); e mínima ênfase: contempla seminários (45%), exercícios “para casa” (42%), prova (39%), resumos (24%), questionários (16%), fichamentos (13%), prova domiciliar (8%) e teste (5%).

No tocante à relação do referencial com o conteúdo que leciona, os respondentes indicaram que todos os docentes os dominam, indo além: buscam se atualizar; acolhem as contribuições dos alunos; articulam autores e teorias referentes, oferecendo ilustrações práticas; transmitem segurança; tem clareza nas exposições; transpiram a relação que tem com o conteúdo, motivando os alunos; gostam do que fazem; possuem experiências; fazem links interdisciplinares; promovem aprendizagens significativas; são coerentes com o conteúdo que lecionam.

Pode-se verificar que os docentes referenciais dominam o conhecimento do conteúdo que ensinam, da matéria que lecionam. E que, além de dominar, possibilitam mediações dignas de serem valorizadas por seus alunos. Ainda, que através delas promovem aprendizagens significativas, dado evidenciado pelas respostas a última pergunta do questionário, que verificou o quanto os alunos consideraram que aprenderam o conteúdo sob a responsabilidade do professor. A indicação foi feita a partir de uma escala entre 1 e 5, onde um se considerou pouco e cinco, muito. 68% dos respondentes consideraram que aprenderam ao máximo (número indicado: cinco), enquanto 32% indicaram que não aprenderam tudo o que poderiam, mas aprenderam bastante (número indicado: quatro). Se aprenderam, na visão dos estudantes

respondentes, é possível supor que os professores sabem trabalhar a matéria que lecionam de forma tal que promovem aprendizagens com sentido.

Dominar o conteúdo em suas estruturas mais complexas não é suficiente para aprendizagens significativas. É preciso saber ensinar. E saber ensinar, segundo Shulman (2005), é da esfera do *conhecimento pedagógico do conteúdo*, um saber específico da base de conhecimentos profissionais do professor. O grupo de formadores indicados como referenciais mostra dominar de tal forma o conteúdo, que realizam mediações de ensino e aprendizagem significativas para o seu aluno, justificando a indicação. Esta habilidade de saber-fazer está no domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo, instância privada do professor, amálgama de conhecimento do conteúdo e do conhecimento pedagógico geral. Portanto, os dados permitem afirmar que os professores referenciais investigados possuem esse saber desenvolvido em sua base de conhecimentos profissionais sobre a docência.

Os resultados revelaram que há convergências entre as práticas dos referenciais indicados, e gravitam em torno de uma didática de prerrogativas afetivas, metodológicas e profissionais, pautadas pelo respeito aos discentes. Indicaram, ainda, a relevância de se investigar, mais apuradamente, esses formadores de professores que, além de assumir para seu aluno o status de arquétipo de prática devido a sua ação pedagógica, promovem aprendizagens significativas, segundo seus alunos, e possuem atributos pessoais e profissionais convergentes. Neste ínterim, o problema da pesquisa foi delineado, e será apresentado na seção seguinte.

2.3- Êthos docente: o explícito e o tácito em questão

A Didática, como já exposto, pode ser compreendida pelas suas feições. Além de sua *feição formadora* e da sua *feição epistemológica* (MARIN, 2005), tenho refletido, ainda em caráter estritamente exploratório, que a Didática possui uma *feição curricular* e uma *feição singular*, e todas as feições inter-relacionam-se, pois tratam do mesmo objeto – o ensino enquanto fenômeno complexo.

A feição *curricular* da Didática relacionaria estudos acerca do conhecimento disciplinar produzido nos diversos institutos de pesquisa científica, e seu processo de transposição didática (CHEVALARD, 1985); ou tratamento pedagógico (YOUNG,

2007); ou recontextualização discursiva (BERNSTEIN, 1998; 1996), até tornar-se conhecimento escolar. À Didática cabe, no meu entender, os estudos de Currículo relativos a essa transformação, pois seu objeto trata do processo de ensino, uma das etapas, talvez a mais importante, do processo de tratamento, transposição e recontextualização desse conhecimento, historicamente acumulado pelas humanidades e legitimado social-cientificamente.

Evidentemente que o campo do Currículo já possui legitimidade em torno da temática para tratar desse processo. Afinal, já atingiu o seu estatuto de maioria acadêmica (PACHECO; OLIVEIRA, 2013, p. 34), enquanto a Didática busca seu redimensionamento desde a sua negação, com influências que a fortalecem como campo, no entanto, sob o risco de se afastar daquilo que lhe caracteriza – o processo de ensino. Mas, a discussão tecida desde o princípio desta dissertação indica que meu desejo é contribuir ao debate sobre a Didática. Entendo que à Didática cabem variantes que, primariamente, não são originárias do campo do Currículo, ou seja, os métodos (e a complexidade inerente a eles) relativos ao ensino, e sim, historicamente apresentados aqui, interessam a primeira. Quanto a essa disputa, contingencial,

“Historicamente, o objeto de estudo predominantemente do Currículo tem sido a seleção e a organização do conteúdo escolar, e o da Didática, o processo de ensino. Assim, poder-se-ia dizer que a Didática envolve o Currículo, sendo, portanto, um campo mais amplo que este” (Idem, p. 25).

A *feição singular* da Didática - a que mais detidamente venho refletindo - acolheria sob seu domínio o olhar investigativo dos pesquisadores sobre o ensino para um aspecto desse objeto que parece preterido nos estudos – a singularidade de cada professor, sua própria forma de compreensão profissional, sua personalidade docente. Enquanto responsável, não exclusivamente, pelos estudos sobre o trabalho docente, a Didática, através de seus pesquisadores, parece negligenciar essa face, enquanto diversifica sua abordagem temática em torno do objeto *ensino*, incorrendo em dispersão, perda do foco sobre o ensino. Mas como direcionar, também, o olhar epistemológico das pesquisas em Didática com vistas a desenvolver estudos sobre essa feição de seu objeto, denotando assim a sua relevância? A partir do que venho refletindo, uma aposta nesta direção é buscar compreender o *êthos* docente dos professores. Em que consiste *êthos* docente?

Considerando haver um sentido léxico do termo *êthos* diferente do termo parônimo *éthos*, o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009) apresenta:

ÊTHOS: "1 caráter pessoal; padrão relativamente constante de disposições morais, afetivas, comportamentais e intelectivas de um indivíduo [o conturbado *êthos* de Van Gogh]"

ÉTHOS: "1 conjunto dos costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento (instituições, afazeres etc.) e da cultura (valores, ideias ou crenças), característicos de uma determinada coletividade, época ou região [o *éthos* da Antiguidade grega, do povo brasileiro, dos nordestinos]"

Portanto, penso que se configura como *êthos* docente a singularidade de cada professor, produto de sua constituição pessoal e profissional. E encontra interface com *éthos* se entender-se que a composição do *êthos* docente de cada professor originou-se no domínio do *éthos*, dos costumes e hábitos característicos de uma determinada coletividade.

O *êthos* docente, deste modo, amalgamaria os saberes docentes, profissionais, explícitos, e também tácitos, dos professores. Um amálgama de disposições intelectivas, morais, afetivas e comportamentais. Eis uma chave, aqui construída, para se tentar compreender um professor referencial, com um olhar multirreferencial.

Desse modo, através do estudo da *feição singular* da Didática poderá ser possível compreender aquilo que, disseminadamente, costumamos ouvir: "esse professor tem didática!". No tempo em que estudo o campo, nenhum trabalho li que se propusesse a analisar tal variável docente. O estudo da Didática pela sua *feição singular* permitirá, creio, contribuir na compreensão da didática (com *d* minúsculo) de docentes, ou, *êthos* docente. É uma feição que faz jus a ser explorada.

Portanto, e finalmente, esta pesquisa delimitou-se a compreender o *êthos* docente dos professores formadores referenciais, através de si próprios. Tendo em vista a identificação de professores formadores que, por seus alunos, são qualificados como referenciais de prática, pois se diferenciam em qualidade em relação aos seus pares, e que estes promovem aprendizagens significativas do conteúdo sob vossas responsabilidades, ***como se configura o êthos docente desses Professores Referenciais?***

Algumas perguntas permearam o processo de tessitura desta pesquisa, na investigação do problema exposto: como compreender o êthos docente dos professores referenciais? Como perceber os conhecimentos tácitos dos professores referenciais? Em que medida os conhecimentos explícitos e também o tácito do professor formador determinam sua condição de referencial para seus alunos? Como os saberes profissionais – explícitos e/ou tácitos – dos referenciais são mobilizados por eles na ação de ensinar? Que relação mantêm os conhecimentos tácitos dos professores referenciais com os saberes profissionais discutidos pelos teóricos que investigam a base de conhecimentos da docência? Como os referenciais percebem a formação de seu *êthos* docente, sua trajetória pessoal e profissional, as influências da formação de sua base de conhecimentos profissionais?

No intuito de verificar a existência de pesquisas já realizadas, em nível de pós-graduação, que pudessem ser úteis para o enfrentamento do problema anunciado, realizei um levantamento de teses e dissertações defendidas entre o período de 2010 e 2015 no banco de teses e dissertações da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior¹⁰.

2.4- Levantamento de literatura

O portal da CAPES disponibiliza como ferramenta de busca avançada de trabalhos as opções *agência financiadora, área de conhecimento, autor, biblioteca, data da defesa, instituição de ensino, linha de pesquisa, nível, palavras-chave, programa, resumo, título* e *todos os campos*. Optei em buscar os trabalhos com a opção *título* e a opção *resumo*, separadamente, com vistas a encontrar relatos de pesquisa que contivessem as palavras por mim definidas que melhor representassem o objeto, para, em seguida, verificar a pertinência da leitura dos resumos dos mesmos.

Tal constructo – *Professor Referencial* –, como já exposto, origina-se das discussões em torno dos campos de estudos e pesquisas Didática e Formação de Professores. Logo, minha busca precisou situar-se no domínio de conhecimento dessas áreas.

¹⁰ Portal disponibilizado em plataforma online, no endereço <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso no período de dez/2014 a jan/2015.

Defini, portanto, como palavras-chave neste levantamento de literatura os termos *Professor Referencial*, *Êthos Docente*, *Êthos*, *Conhecimento Tácito*, *Saber Docente* e *Professor Formador*. A tabela abaixo ilustra a quantidade de trabalhos encontrados no banco de dados em questão. A sigla MP refere-se a Mestrado Profissional; a sigla MA refere-se a Mestrado Acadêmico; e a sigla DT refere-se a Doutorado.

Quadro 01:

LEVANTAMENTO DE LITERATURA (SEM REFINO DE RESULTADOS)

PALAVRAS-CHAVE	TÍTULO			RESUMO		
	NÍVEL			NÍVEL		
	MP	MA	DT	MP	MA	DT
PROFESSOR REFERENCIAL	0	0	0	0	0	0
ÊTHOS DOCENTE	0	0	0	0	0	0
ÊTHOS	0	0	0	0	2	2
CONHECIMENTO TÁCITO	2	2	1	40	13	10
SABER DOCENTE	0	1	0	1	14	3
PROFESSOR FORMADOR	0	1	1	1	9	8
TOTAL:	111 TRABALHOS					

Fonte: Dossiê da pesquisa

Pode-se perceber que as palavras-chave com uma relação mais íntima com o objeto desta investigação não foram encontradas, o que denota a relevância da pesquisa proposta. Dos trabalhos acima quantificados, li o título de todos. Percebi que a maior parte dos trabalhos não se referia ao domínio de conhecimentos da Educação, muito menos das áreas *Didática* e *Formação de Professores*, logo, não interessaria a leitura de seus resumos. Assim sendo, submeti novamente os termos escolhidos, e os resultados correspondentes, a outro filtro, refinando minha busca. A tabela a seguir indica o quantitativo de trabalhos referentes aos termos supracitados que foram produzidos, ou no seio de um programa de pós-Graduação em Educação, ou estão enquadrados na base de dados da CAPES como trabalhos que tem na Educação uma área afim.

Quadro 02:

LEVANTAMENTO DE LITERATURA (COM REFINO “EDUCAÇÃO”)

PALAVRAS-CHAVE	TÍTULO			RESUMO		
	NÍVEL			NÍVEL		
	MP	MA	DT	MP	MA	DT
PROFESSOR REFERENCIAL	0	0	0	0	0	0
ÊTHOS DOCENTE	0	0	0	0	0	0
ÊTHOS	0	0	0	0	1	0
CONHECIMENTO TÁCITO	0	0	1	0	0	0
SABER DOCENTE	0	0	0	0	9	1
PROFESSOR FORMADOR	0	1	1	0	4	5
TOTAL:	23 TRABALHOS					

Fonte: Dossiê da pesquisa

Os títulos e resumos de todos os trabalhos, acima quantificados a partir das palavras-chave destacadas, foram lidos. Verifiquei que os trabalhos encontrados com o filtro *título* a partir do termo *Professor Formador* (dois trabalhos – 1 MA e 1 DT) apareceram novamente com o uso do filtro *resumo*, logo, do total de vinte e três trabalhos, vinte e um são trabalhos de diferentes autores. Deste total, sete trabalhos foram desprezados (3 MA e 4 DT), pois seu teor, por mais que tenham passado pelos crivos acima descritos, ainda não correspondiam ao objeto desta pesquisa. Logo, o número consolidado de pesquisas que revisei totaliza quatorze trabalhos (11 MA e 3 DT). Com vistas a garantir fluidez ao texto, a revisão encontra-se em anexo (ANEXO 1).

Em síntese, no trabalho em que o termo *êthos* foi utilizado, o autor o operou relacionando à formação humana, com sentido de produto dessa mesma formação. Portanto, encontra interface com o objeto da minha pesquisa, fortalecendo o sentido que aqui desenvolvo, de *êthos* docente como um conjunto de disposições intelectivas, morais, afetivas e comportamentais que cada professor desenvolveu ao longo de sua vida. Os trabalhos selecionados e revisados em torno do termo *saber docente* (7 MA e 1 DT) e do termo *Professor Formador* (3 MA e 1 DT) pouco ajudaram aos interesses desta pesquisa. No entanto, a validade deste movimento residiu em ter possibilitado a percepção de que alguns autores são recorrentes nas pesquisas sobre saber docente,

como Maurice Tardif; também, que a diversidade de áreas de conhecimento, como a educação ambiental, a educação de jovens e adultos, a educação profissional, Arte e História, em articulação com o a via teórica dos saberes docentes, indica a sua relevância para o entendimento do trabalho docente, meu interesse de pesquisa. Portanto, ainda que o resultado não tenha sido produtivo, a partir da revisão realizada a potência da articulação entre o conceito de *êthos* docente, saber docente e professor formador mais uma vez pode ser defendida, como estratégia de análise sobre o trabalho docente.

Ainda realizei outro levantamento e revisão de literatura a partir da definição do caminho teórico-metodológico, com a mesma finalidade da ora relatada. Parte se encontra no capítulo seguinte, pois se configuraram como interlocutores teóricos prioritários da pesquisa; parte, em anexo (ANEXO 2).

3- Metodologia

Tratou-se de uma pesquisa teórico-empírica de cunho qualitativo que buscou compreender o *êthos* docente de professores formadores identificados por seus alunos como professores referenciais de prática.

Os sujeitos da pesquisa e seu o campo foram os professores formadores do curso de licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Por se tratar de uma pesquisa integrada, esta nova etapa se propôs a investigar a prática dos formadores identificados como referenciais na pesquisa desenvolvida como requisito de conclusão do curso de graduação, realizada na mesma instituição, com os resultados já aqui relatados.

A pesquisa foi desenvolvida com o objetivo geral de compreender como se configura o *êthos* docente dos professores referenciais investigados, e especificamente:

1. Analisar influências na constituição profissional do professor formador referencial;
2. Mapear ênfases dos saberes docentes, explícitos e/ou tácitos, presentes no *êthos* docente do professor formador referencial investigado;
3. Analisar os saberes explícitos e/ou tácitos mobilizados na prática docente de professores formadores referenciais.

Com o desafio de se compreender o *êthos* docente dos professores referenciais previ, dentre os objetivos construídos, um que se refere às influências na constituição profissional dos docentes investigados; outro que se refere aos seus saberes docentes, como percebem e o que deixam ver a partir de suas falas e na observação de suas aulas; e o último que direcionaria o meu olhar epistêmico às práticas dos referenciais, às suas aulas, para perceber as nuances dos saberes docentes presentes nelas, e que deixam ver.

Para atingir aos objetivos, as percepções dos investigados sobre as próprias trajetórias pessoais e profissionais denotaram-se como potente estratégia, pois aquilo que suas falas e suas práticas manifestam delinea o explícito dos saberes docentes, enquanto suas vivências formativas esboçam o tácito, dão pistas sobre o fundamento que sustentam os saberes e as práticas.

Para a construção dos dados da pesquisa, de acordo com os objetivos propostos, trabalhei com duas estratégias metodológicas, articuladas aos dados obtidos mediante aplicação do questionário com os estudantes na pesquisa anterior. Foram as seguintes:

- a) Observação exploratória das aulas de cinco professores do grupo dos 17 indicados como referenciais de prática na etapa anterior da pesquisa, para obtenção de dados potencialmente pertinentes à realização das entrevistas, etapa subsequente da pesquisa. A definição desse quantitativo levou em conta a proporção de indicação. Os 17 docentes relacionados pelos alunos foram agrupados por número de indicações que obtiveram – 5, 4, 3, duas ou uma indicação. Foi selecionado 1 professor de cada grupo, pois não foi nosso interesse saber mais profundamente os saberes e fazeres do professor mais indicado, ou dos mais indicados, e sim compreender melhor a representação de referencial a partir do que apresentou a primeira etapa da pesquisa – a condição de referencial é subjetiva e pouco compartilhada dentre os pares (os alunos). Sendo assim, investigar mais apuradamente um docente de cada grupo de indicações possibilitou um olhar mais diversificado para um objeto subjetivo, onde o vínculo entre as partes – indicado e indicadores – é de âmbito privado.
- b) Realização de entrevistas semiestruturadas com os docentes observados. O roteiro de entrevista (ANEXO 3) foi composto por dois eixos – um comum a todos os entrevistados e um específico, com perguntas relacionadas ao conteúdo da observação exploratória.

A entrevista se impôs como uma ferramenta importante para construção de dados, pois “ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e a abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objeto” (MINAYO, 2009, p.64). Dentre as modalidades de entrevistas, elegi como instrumento a do tipo semiestruturada, porquanto “combina perguntas fechadas e abertas, e que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (Idem). Ainda, através da entrevista semiestruturada, foi possível identificar dados primários, que, segundo Minayo (2009) são objetos principais da investigação qualitativa, pois referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia. Ainda segundo a autora, a entrevista como fonte de informação

“Constitui uma representação da realidade: ideias, crenças, maneira de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos.” (MINAYO, 2009, p. 65).

Para abordar um problema com o grau de complexidade já apresentado, considerei ser essa escolha adequada. Minayo (2009) reflete também que, sempre que possível, a entrevista deva ser acompanhada e complementada por informações provenientes de observação. Declara que sua importância é de tal ordem que “alguns estudiosos a consideram não apenas uma estratégia no conjunto da investigação das técnicas de pesquisa, mas como um método que, em si mesmo, permite a compreensão da realidade” (MINAYO, 2009, p. 70). É um processo “pelo qual o pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica” (Idem). Ainda segundo a autora, a observação permite ao pesquisador ficar mais livre de julgamentos, uma vez que não o torna prisioneiro de um instrumento rígido de coleta de dados. A observação ajuda, portanto, “a vincular os fatos a suas representações e a desvendar as contradições entre as normas e regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituição observados” (MINAYO, 2009, p. 71). Para os fins da pesquisa aqui apresentada, a articulação desses instrumentos se apresentou apropriado.

Reconhecendo serem frequentes os percalços no percurso dos investimentos científicos, ratifico que essa pesquisa não fugiu à regra. Algumas circunstâncias imponderáveis afetaram o percurso planejado, comprometendo a trajetória inicialmente traçada. Contudo não comprometeram a qualidade epistêmica dos achados, pois o rigor metodológico permaneceu sendo buscado. Apresento passo a passo, a seguir, o percurso transcorrido até a definição estrita do material empírico.

3.1- Definições, percalços e redefinições metodológicas

Com o critério para a definição dos sujeitos desta etapa da pesquisa definido, buscou-se exequibilidade na execução do planejamento, ou seja, disponibilidade do professor em permitir ser observado e entrevistado, além disso, suas aulas serem mediadas em horários em que eu tivesse disponibilidade para observar no semestre dedicado para tal – 2015.1.

Não foi possível realizar a observação do grupo de professores com uma indicação, pois as disciplinas oferecidas pelos cinco professores do grupo foram alocadas no turno da manhã no semestre em questão, turno em que não dispunha tempo para tal. Assim sendo, observei aulas de quatro professores, um de cada grupo de indicações, exceto o grupo com uma indicação cada. Foram, no total, 12 aulas que acompanhei durante o semestre, cerca de 40 horas observadas.

Como já explicitado, a etapa das observações foi prevista como exploratória. Optou-se pela observação de aulas como a primeira etapa de coleta, pois que permitiria, assim, que os dados construídos subsidiassem a construção do instrumento seguinte, o roteiro de entrevistas (ANEXO 3). Contudo, devido a riqueza dos dados obtidos com as observações, compuseram também às análises, junto aos dados das entrevistas e das visões dos estudantes respondentes à pesquisa monográfica.

O semestre em que ocorreram as observações (2015.1) apresentou imponderáveis outros que foram irreversíveis, afetando o previsto enfrentamento ao objeto. A instituição onde os professores investigados lecionam passou por dois processos de intensas intercorrências. Uma greve geral, com docentes, técnicos e discentes paralisados; e uma consulta à comunidade acadêmica na indicação do futuro Reitor.

Uma primeira consequência: a greve impediu que outra etapa da pesquisa fosse desenvolvida; havia previsto novas observações das práticas dos professores referenciais, mas com foco diferente – aquilo que as entrevistas requeressem e/ou entrevistas em profundidade com os mesmos, no semestre 2015.2. Objeto tão fluido e poroso carece diversificados investimentos que denotem sua força epistêmica para enfrentamento das questões que vêm afetando a Didática e a Formação de Professores. Contudo, vinte e quatro meses para a defesa de uma dissertação é condição inegociável aos bolsistas. E com os imponderáveis descritos, o tempo tornou-se mais exíguo ainda.

Uma segunda consequência: descartei os dados referentes à observação de duas aulas de um professor, o do grupo com quatro indicações, pois que não consegui entrevistá-lo em face das intercorrências apresentadas.

Portanto, três professores se constituem sujeitos desta investigação. Seus nomes foram preservados, e aqui serão identificados por Mariah, Célia e Rubem. Compõe o material empírico quanto às observações de pesquisa: quatro (4) aulas do professor Rubem, três (3) aulas da professora Célia e três (3) da professora Mariah, com duração de, aproximadamente, 3h20min cada aula. Totalizam, portanto, 10 aulas observadas, 33h, aproximadamente, acompanhando as aulas dos professores.

Rubem, do Departamento de Fundamentos da Educação, é da área da Filosofia, e a disciplina em que observei seus fazeres foi “Imaginário Social e Educação”; Professora Célia, do Departamento de Didática, é da área do Currículo, e observei suas aulas em disciplina homônima; Professora Mariah, do Departamento de Fundamentos da Educação, é da área da Psicologia, e a disciplina em que observei suas aulas foi “Psicopedagogia e Educação”.

Realizei entrevistas semiestruturadas com os três professores supracitados no semestre 2015.2, que autorizaram o uso dos dados provenientes das mesmas e das observações, na forma do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em anexo (ANEXO 5). O roteiro de entrevistas, como dito, foi organizado em dois eixos: um comum a todos os entrevistados e outro específico a cada um. O eixo comum a todos subdividiu-se em dois: um reuniu questões sobre a trajetória pessoal e profissional dos professores investigados; outro, questões sobre seus saberes e fazeres, suas visões sobre o que faziam e como faziam em seus cursos. O eixo específico reuniu questões que inquietaram meu olhar epistêmico nas observações realizadas, e referem-se às aulas dos

professores referenciais – como realizam a mediação com seus alunos e suas percepções sobre ela. Portanto, cada roteiro de entrevistas teve seu eixo específico com número de questões variável. No total, foram 7 horas de entrevistas transcritas e analisadas – 3h do professor Rubem, 2h da professora Célia e 2h da professora Mariah.

Através dos dados referentes às observações de suas aulas e às entrevistas realizadas com os mesmos, em articulação com os dados construídos na primeira etapa desta pesquisa, qual seja, a monografia, produzi este trabalho. Foi fruto desse esforço metodológico e epistemológico em materializar uma aposta de pesquisa frente às circunstâncias próprias ao fazer científico, qual seja, compreender o *êthos* docente dos professores referenciais buscando a defesa desse constructo para futuras investigações.

Finalmente, imperioso destacar que a análise dos dados não correspondeu a qualquer sistema de codificação. A princípio, assim como na etapa inicial da investigação, realizaria detida análise de conteúdo (BARDIM, 2006), respeitando o rigor discutido pela autora baseado nas etapas que sugere. No entanto, o material empírico se apresentou com nuances sutis e caras ao objeto em discussão, fruto de narrativas ricas em detalhes, em que o mero enquadramento de sentidos poderia induzir ao descarte de alguns. Portanto, para ir ao encontro do constructo, descrevi detidamente os dados que o material empírico deixou ver, e destaquei muitas falas no interior do relato, em que o sentido original, fonte primária e valiosa, pode se expressar a qualquer leitor. Uma análise artesanal e rigorosa, onde destaquei recorrências e disjunções “sem nunca perder a visão holística dos fenômenos de interesse” (FERNANDES, 2015, p. 615).

CAPÍTULO II - DELIMITANDO INTERLOCUTORES TEÓRICOS

“As teorias são sempre hipóteses de trabalho a serem testadas em sua capacidade de angular adequadamente o objeto sobre o qual se formulou uma indagação, cujas respostas não se conhecem, ou cujas interpretações vigentes são postas em questão, e submetidas a novos escrutínios no campo científico.” Zaia Brandão

Para analisar um objeto de pesquisa como o aqui delimitado, alguns esforços foram necessários empreender, devido à complexidade do problema – investigar o *êthos* docente de professores referenciais. Como já relatado, um primeiro movimento foi elaborar um constructo que permitisse compreender o Professor Formador que se diferencia, em termos qualitativos, de seus pares; segundo, delimitar um olhar analítico para investigar, detidamente, os professores referenciais já identificados por seus alunos, sendo o termo *êthos* uma aposta multirreferencial para tal. E a definição da interlocução teórica foi um terceiro movimento necessário.

Professores considerados referenciais de prática, de acordo com os dados apresentados na primeira etapa da pesquisa, são reconhecidos como tais por não apenas dominar o conteúdo que lecionam (SHULMAN, 2005). Deste modo, ampliar o referencial teórico com interlocutores que discutem a base de conhecimentos profissionais docentes em suas pesquisas, os saberes docentes, mostrou-se válido e pertinente para melhor compreensão do objeto em análise. As teorizações produzidas neste paradigma de pesquisa apresentam argumentos que defendem que o ensinante possui uma base de conhecimentos, um repertório de saberes que forjou e permanece forjando ao longo de sua trajetória profissional, e que mobiliza na ação de ensinar, e tais saberes/conhecimentos o caracteriza enquanto profissional docente.

Tal escolha se deve ao fato de que o aporte teórico dos saberes docentes, presente nas pesquisas sobre o trabalho docente (o que pode, também, ser verificado na revisão de literatura já realizada), já indica elementos que ampliam a clássica e histórica representação de docência como ofício de reprodução de conhecimentos em prol de aprendizagens discentes. A docência requer saberes profissionais que vão além dos conhecimentos disciplinares, sendo o aporte teórico dos saberes docentes um marco nesta direção.

Tendo em vista o objeto definido, considerei pertinente compreender como pesquisas recentes vêm operando com a base de conhecimentos profissionais docentes, com os respectivos interlocutores teóricos. O intuito foi perceber, apuradamente, nuances dos trabalhos acadêmicos em torno da pauta teórica que elegi para acompanhar a trajetória dessa pesquisa com vistas a robustecer o olhar epistêmico em torno um objeto delicado. Portanto, realizei outra revisão de literatura, não mais para verificar como as pesquisas poderiam ajudar a construir meu objeto de pesquisa, e sim para compreender como as mesmas e os autores são apresentados e como as análises são realizadas. Deste modo, os interlocutores teóricos, e suas potentes teorizações, foram delimitados.

1- Revisão de literatura – a base de conhecimento profissional docente

Para compreender como o tema “base de conhecimento profissional docente” vem sendo trabalhado nas pesquisas sobre os Saberes Docentes, realizei uma varredura exploratória na base *Scielo* – Scientific Electronic Library Online, na base *Google Acadêmico*, em sítios eletrônicos diversos e em referências bibliográficas de outros relatos, aleatoriamente. Não foi determinado recorte temporal.

Na base Scielo, onde estão indexadas as revistas científicas *Cadernos Cedes*, *Educação & Sociedade*, *Revista Brasileira de Educação*, *Educação e Pesquisa*, *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, *Ensaio*, *Educação & Realidade*, *Educação em Revista*, *Educar em Revista* e *Pró-Posições*, todas com publicações de relatos de pesquisas e ensaios na área educacional, busquei localizar artigos que versassem sobre o tema eleito.

Na referida base foi posto o tema no singular e no plural, com a busca na seção de artigos, com a opção *todos os índices*. No total, quatro artigos foram localizados (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011; 2012; 2013; FREIRE; FERNANDEZ, 2015) sob o tema “base de conhecimentos” e “base de conhecimentos para o ensino”, não sendo localizado artigo com o tema “base de conhecimento profissional docente” e/ou seu plural. Três dos artigos localizados possuem a mesma autoria. Após a leitura dos títulos, palavras-chave e resumos dos relatos, escolhi revisar um artigo desse grupo,

por avaliar que as discussões tecidas nos demais artigos pouco auxiliariam no intento determinado.

No Google Acadêmico, base de dados que permite pesquisar exclusivamente a literatura acadêmica através dos classificadores *texto integral* de cada artigo, *autor*, *publicação* em que o artigo saiu e a *frequência* com que foi citado em outras publicações acadêmicas, localizei dois artigos (CRUZ; AROSA, 2014; CRUZ; MARCEL, 2014), uma dissertação (VIEIRA, 2007) e uma tese (FREIRE, 2007), com a busca do tema no singular, e nenhum relato com o tema no plural. Apenas em um artigo pude perceber a abordagem do tema após a leitura inicial dos títulos, palavras-chave e resumo dos relatos. O artigo é de minha autoria e da minha orientadora, publicado na Revista Estudos em Avaliação Educacional, da Fundação Carlos Chagas. O artigo relata os resultados da primeira etapa desta pesquisa, já apresentados no corpo desta dissertação. Portanto, não foi revisado.

Aleatoriamente, busquei artigos em sítios eletrônicos de pesquisa e em referências bibliográficas de outros relatos, e localizei seis textos (MONTEIRO, 2001; NUNES, 2001; TARDIF; RAYMOND, 2000; BORGES, 2001; SHULMAN, 2005; TARDIF *et al.*, 1991) a partir de seus títulos e palavras-chave. Selecionei três para análise após a leitura dos resumos: um aborda o tema como alvo de estudo, e não apenas opera em sua pesquisa com os autores que teorizam sobre saberes docentes; outro, em espanhol, por ser de autoria de Lee Shulman, autor que discute o tema *ipsis litteris*, qual seja, *knowledge base*, a base de conhecimentos, no seio das discussões sobre a formação de professores; o último por ser de autoria de Maurice Tardif e colaboradores, autor canadense expoente nas discussões sobre trabalho docente no Brasil, especificamente nas discussões acerca dos saberes docentes.

Para garantir fluidez na leitura deste texto, algumas revisões encontram-se em anexo (ANEXO 2). Outras, por se tratarem de fontes primárias, textos produzidos por pesquisadores expoentes no paradigma Saberes Docentes, destaco a revisão na seção seguinte.

Três autores se destacam por suas produções consubstanciadas em torno do saber docente, e todos estão presentes nos artigos revisados: Lee Shulman, Clermont Gauthier e Maurice Tardif. Além, o estudo de Michael Polanyi quanto à dimensão tácita inerente a todo conhecimento humano mostrou-se uma aposta válida para o olhar sobre

o *ethos* docente dos formadores referenciais. Portanto, intentei defini-los como interlocutores prioritários para a análise dos dados.

2. Referencial teórico prioritário: Lee Shulman, Clermont Gauthier, Maurice Tardif e Michael Polanyi

2.1- Lee Shulman e a base de conhecimento profissional docente

Artigo publicado por Lee Shulman na Revista de Currículum y Formación del Profesorado em 2005, intitulado “Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma”, discute os seus fundamentos para as reformas do ensino em seu país em finais da década de 1980¹¹. Para melhor compreender a tessitura de seu trabalho, e o lugar onde sua produção foi desenvolvida, realizei leituras complementares, que serão articuladas ao referido texto.

A favor da profissionalização da docência, Shulman (2005) expõe argumentos relativos aos conteúdos, ao caráter e às fontes do conhecimento base para o ensino, para responder perguntas de ordem intelectual, prática e normativa que cercam a retórica sobre o pensamento do professor. Questiona-se o autor: como proporcionar a construção, na formação para a docência, dessa base de conhecimentos profissionais? Quais são as fontes desses conhecimentos? De que áreas do saber acadêmico e da experiência os professores podem extrair sua compreensão e formar sua base de conhecimentos necessários à docência? Que termos podem ser usados para conceituar essas fontes? O interesse de Shulman foi identificar elementos e formular teorizações que permitiriam reformar a organização curricular da formação para a docência em seu país.

Realiza estudos com professores onde amplia o olhar sobre a docência estabelecida pelas pesquisas *processo-produto*. As investigações processo-produto analisavam, sobretudo, a forma como o professor administrava a sala de aula e o referente resultado no que tange ao desempenho discente. Shulman considerou ter sido

¹¹ Artigo publicado originariamente na *Harvard Educational Review*, 57 (1),1987, pp. 1-22. Reeditado em seus livros *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach* (San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2004) e em *Teaching as community property: Essays on higher education* (San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2004).

um avanço para o campo, por ter como centro as ações dos professores e dos alunos em espaços de ensino-aprendizagem. A preocupação central era “a busca de generalizações e prescrições, de forma a melhor configurar cursos de formação de professores que, a partir de resultados comprovados cientificamente, fossem adequados e pudessem ter impactos positivos nas aprendizagens dos alunos” (MIZUKAMI, 2004, p.35). Sobre essa relação entre o que faz o professor para gerir a sala de aula e a performance do aluno é que tratavam as investigações processo-produto. Mesmo sendo um avanço, tais pesquisas descreviam o professor apenas através de seus comportamentos.

Shulman constituiu outro paradigma de investigações sobre o professor, a partir dos anos de 1980, com vistas a superar alguns dos principais problemas teórico-metodológicos enfrentados pelas investigações pautadas pelo paradigma processo-produto. Trata-se do paradigma *pensamento do professor*, onde os estudos “se voltam à compreensão de processos tais como percepção, reflexão, teorias pessoais, resolução de problemas, tomada de decisões, relações entre conceitos, construção de significados etc.” (MIZUKAMI, 2004, p.35). Pensamentos, crenças, teorias pessoais, enfim, concepções que alicerçam as práticas docentes passam a ser consideradas nas investigações. Do relevo ao manejo dos alunos à ênfase ao manejo das ideias. Neste ínterim, denuncia que as pesquisas sobre as práticas dos professores *expertos*, ou seja, peritos, são escassas. Na sua contribuição, investiga professores experientes e novatos da escola secundária.

Para ilustrar sua perspectiva quanto ao paradigma de investigação que propunha e sobre a base de conhecimentos profissionais da docência, Shulman (2005) relata uma experiência observada em estudo que realizou com professores peritos: o caso da educadora Nancy, com vinte e cinco anos de experiência profissional. E questiona-se: seria possível formar profissionais do ensino com tal grau de destreza?

“¿Cuáles son las creencias, las concepciones y los conocimientos prácticos que le permiten a Nancy enseñar como lo hace? ¿Pueden otros profesores ser preparados para enseñar con ese grado de destreza? La esperanza de que enseñar como lo hace Nancy pueda transformarse en un estilo típico y no inusual es lo que motiva gran parte de los esfuerzos detrás de las reformas de la enseñanza, propuestas recientemente” (SHULMAN, 2005, p. 4).

A partir de seus estudos com professores peritos, Shulman defende que o professor mobiliza seus conhecimentos em prol da aprendizagem de seus alunos, através de um processo de pensamento, de raciocínio e ação, e sobre esse processo debruça suas investigações. Considera que os conhecimentos dos professores são acionados, relacionados e construídos no processo de ensino e aprendizagem, através de seis processos comuns ao ato de ensinar: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão. A esse processo denomina processo de raciocínio pedagógico.

São etapas do processo de raciocínio pedagógico: a - *Compreensão* dos objetivos a serem alcançados e do conteúdo em suas estruturas mais complexas, compreendendo o modo em que uma determinada ideia se relaciona com outras ideias no interior da mesma matéria e também com ideias de outras áreas, ou mesmo compreensão dos sujeitos, das necessidades destes, para recorrer a instrumental/repertório para dar conta disso; b - *Transformação*, que se divide em quatro subitens: 1- interpretação crítica, que trata da avaliação do professor sobre o conteúdo a ser ensinado; 2- representação, que são as escolhas didáticas do professor para representar esse conhecimento para determinados sujeitos; 3- seleção, a sequência didática, o planejamento da aula; 4- adaptação, ou seja, o ato de adaptar o repertório selecionado à cultura dos alunos/turma; c - *Instrução*, o ensino propriamente dito; d - *Avaliação* do processo de ensino - durante e depois, analisando se o aluno conseguiu no momento e/ou conseguiu aprender ao final; e - *Reflexão*, a avaliação do professor, de sua prática; f - *Nova compreensão*, fruto dos processos de ensinar e de aprender desenvolvidos, possibilitando a consolidação de novas compreensões e de aprendizagens.

Neste ínterim, Shulman elabora categorias que conceituam os conhecimentos que, a seu ver, sustentam a compreensão que deve ter o professor para que os alunos, por sua vez, aprendam. São esquemas gerais do conhecimento-base que se requer para a docência, conhecimentos esses mobilizados através do processo de raciocínio pedagógico.

Conhecimento da matéria a ser ensinada (ou conteúdo específico), envolvendo dois tipos de conhecimentos: o substantivo e o sintático. O primeiro refere-se ao domínio de conceitos, ideias e fenômenos de uma determinada área de conhecimento. O

segundo diz respeito aos métodos através dos quais novas informações são produzidas nas investigações de campo, no intuito de legitimar novos conhecimentos; *Conhecimento pedagógico geral* refere-se às teorias de ensino e aprendizagem, gestão e organização da sala de aula, indo além do domínio do conteúdo de ensino; *Conhecimento do currículo* envolve o conhecimento dos programas, dos materiais didáticos, do currículo como política em relação ao conhecimento oficial; *Conhecimento pedagógico do conteúdo* envolve a relação que o professor faz entre o conhecimento da matéria a ser ensinada e o conteúdo pedagógico geral; trata-se de um conhecimento construído pelo professor ao ensinar, que pode ser considerado como um novo tipo de conhecimento e o único em que o professor é protagonista, pois depende da sua construção pessoal, sendo aprendido durante sua atuação profissional; *Conhecimento dos alunos e de suas características*; *Conhecimento dos contextos educacionais*, que inclui o conhecimento sobre o trabalho em grupo, sobre administração escolar, políticas de financiamento, características das comunidades e das culturas; e *Conhecimento dos fins educacionais*, ou seja, sobre metas, propósitos e os fundamentos filosóficos e históricos da educação.

Apresenta o autor a fonte de elaboração desses conhecimentos, a saber:

“Existen por lo menos cuatro fuentes principales del conocimiento base para la enseñanza: 1) formación académica en la disciplina a enseñar; 2) los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado (por ejemplo, los currículos, los libros de texto, la organización escolar y la financiación, y la estructura de la profesión docente); 3) la investigación sobre la escolarización; las organizaciones sociales; el aprendizaje humano, la enseñanza y el desarrollo, y los demás fenómenos socioculturales que influyen en el quehacer de los profesores; y 4) la sabiduría que otorga la práctica misma” (SHULMAN, 2005, p.11)

Portanto, para Shulman, a base de conhecimentos profissionais do professor se desenvolve a partir da formação acadêmica na disciplina a ensinar, do conhecimento do currículo escolar e suas manifestações, da ciência sobre as investigações desenvolvidas pelas áreas de conhecimento aplicadas à Educação (Sociologia, Psicologia, História, Didática, etc.), e da sabedoria que a prática outorga. É um processo cuja responsabilidade recai, especialmente, mas não exclusivamente, sobre a formação inicial.

O texto de Shulman (2005) visou contribuir ao debate sobre as reformas educacionais que sofria seu país, ao identificar nas práticas dos professores peritos, *expertos*, crenças, concepções e conhecimentos práticos que permitiriam reorientar a formação docente. Neste movimento, contribuiu também ao debate sobre a profissionalização da docência, ao discutir conhecimentos profissionais que diferenciam o ofício docente de outras profissões. O autor, ainda, destaca que o enfoque na base de conhecimentos não deve gerar uma imagem excessivamente técnica de ensino.

“El concepto de razonamiento pedagógico pone el acento en la base intelectual para el desempeño docente y no únicamente en las conductas. Si se pretende tomar en serio esa noción, será menester revisar tanto la organización y el contenido de los programas de formación del profesorado como la definición de sus fundamentos académicos. Los programas de formación del profesorado ya no podrían restringir su actividad a la didáctica y la supervisión, que son ámbitos libres de contenidos. El énfasis en el conocimiento didáctico de la materia a enseñar impregnaría el currículo de la formación de profesores. La evaluación de los profesores ante una comisión examinadora se concentraría en la capacidad de éstos para razonar sobre la docencia y para enseñar materias específicas, así como en su capacidad de basar sus actos en premisas que puedan resistir el análisis exhaustivo de la comunidad profesional” (SHULMAN, 2005, p. 27).

Portanto, alerta o autor sobre o risco de se entender suas proposições pela via prescritiva, o que considera equivocado. Explicita a necessária obrigação de se elevar os padrões para melhoria, através das reformas, mas evitando a criação de ortodoxias rígidas (SHULMAN, 2005, p. 27). Logo, acreditar na fecundidade das pesquisas sobre os saberes docentes não representa trabalhar para categorizar padrões, e sim encontrar mecanismos que possam contribuir na reformulação da formação docente em contextos específicos. E que as práticas de professores peritos são apenas uma face, necessária, no debate.

Compreendo que as discussões acerca do processo de raciocínio pedagógico, as categorias de conhecimento-base e as fontes geradoras desses conhecimentos são instigantes para discussão do objeto de estudo em voga. Seu estudo incita a defesa de que conhecimentos profissionais específicos ao ofício docente são necessários; que a formação de professores – inicial e continuada – deve proporcionar a formação e reconfiguração desses conhecimentos; e, ainda, que a função docente não se resume a um processo de transmissão de conteúdo, e sim a um processo de raciocínio e ação

pedagógicos entre professor, aluno, conhecimento e em um contexto situado, refletindo, a partir de Shulman, sobre a complexidade desse processo. Desta forma, contribui para o entendimento da base dos conhecimentos profissionais do professor.

2.2- Clermont Gauthier e o reservatório de saberes do professor

Clermont Gauthier, pesquisador canadense que investiga a formação docente, foi citado nos artigos revisados, porém, com os filtros utilizados no levantamento de literatura, nenhum artigo de sua autoria foi selecionado e lido. Ainda assim, pela relevância de seus estudos sobre os saberes docentes, um livro de sua autoria e de colaboradores foi estudado na realização desta pesquisa, denominado “Por uma teoria da Pedagogia”.

O autor defende uma concepção de ensino onde há “uma mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 1998, p.28). Segundo o autor, há um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, do qual buscou clarificar algumas dimensões. Sua intenção foi contribuir para a elaboração de uma teoria da Pedagogia, ao investigar as práticas docentes a partir de pesquisas realizadas diretamente nas salas de aula. Segundo Gauthier (1998, p. 17), apesar de o ensino ser um ofício universal, “ainda se sabe muito pouco a respeito dos fenômenos que lhe são inerentes. No entanto, o conhecimento desses elementos do saber profissional docente é fundamental e pode permitir que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência”.

Os saberes identificados por Gauthier como necessários ao ensino são: o saber disciplinar, o saber curricular, o saber das ciências da educação, o saber da tradição pedagógica, o saber experiencial e o saber da ação pedagógica.

O saber disciplinar refere-se aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas.

O saber curricular diz respeito aos conteúdos das disciplinas, que sofrem modificações no processo de transformação em programas de ensino. O sentido de saber curricular apresentado pelo autor indica que os programas escolares não são produzidos

pelos professores, mas por outros agentes sociais. Importante que se pontue que o contexto de sua produção não foi possível depreender quando apresenta tal saber.

O saber das ciências da educação é desenvolvido durante a formação ou em seu trabalho docente. São conhecimentos profissionais que fornecem noções sobre o sistema escolar, a evolução da própria profissão, o desenvolvimento infantil, entre outros. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente.

O saber da tradição pedagógica é o “saber dar aulas”. Para cada pessoa existe uma representação de escola, de professor, de sala de aula, que foi determinada antes de qualquer curso de formação de professores. Gauthier afirma que esta tradição é mais forte do que se imagina, e ao invés de ser questionada, muitas vezes, serve de modelo para os professores. Segundo o autor, reside no intervalo de nossa consciência.

O saber experiencial refere-se à vivência do professor, experiência e hábito intimamente relacionados, e mantido em âmbito pessoal e privado. Apesar de o professor viver muitas experiências das quais observa resultados satisfatórios ou não, essas permanecem confinadas na sala de aula, segundo o autor. Gauthier afirma ser esse saber uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo. E destaca o limite de um saber composto de julgamentos e razões, pressupostos e argumentos que não são conhecidos nem testados publicamente.

O saber da ação pedagógica é o saber experiencial do professor a partir do momento em que se torna público, testado através das pesquisas realizadas em sala de aula. Justifica que nenhuma jurisprudência particular que se mantenha em segredo tem utilidade para a formação de professores, pois não leva ao reconhecimento de um status profissional dos docentes. Este tipo de saber é o menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor e, para Gauthier, é o mais necessário para a profissionalização do ensino. “Para profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes” (1998, p. 34). Para o autor, existem ideias tradicionais que não favorecem a profissionalização do ensino: o ofício sem saberes e os saberes sem ofício. E, visando o desafio da profissionalização, sugere o *ofício feito de saberes* para superar essa fragmentação. A defesa de Gauthier é que no reconhecimento de saberes próprios ao

ensino, maior reconhecimento terá a profissão docente. Para tal, o saber da ação pedagógica tem fundamental importância.

A partir da leitura de Gauthier, temos refletido, no âmbito do GEPED, sobre uma ampliação, um deslocamento de sentido sobre esse conceito de ação pedagógica de Gauthier. Refletimos que o desenvolvimento desse *saber da ação pedagógica* pode se referir, também, à ação do professor formador nas salas de aula de formação para a docência. O repertório experiencial do formador, se organizado de forma sistemática e intencional nos ambientes de formação, pode se configurar como estratégia didática de alto potencial na formação dos futuros docentes. Uma espécie de meta-aula, a própria aula como objeto de análise de situações de ensino.

E no decorrer deste trabalho, operei com outro modo de se compreender o saber da ação pedagógica, outro deslocamento de sentido a partir do que desenvolveu Gauthier sobre esse saber. Justamente por reconhecer a pertinência de saberes experienciais de professores formadores como estratégia de formação; e também, por reconhecer que a análise sistemática, ainda em sala de aula, daquilo que o formador realiza instrui profissionalmente o futuro professor, pondero: aquilo que o formador faz em sala de aula em termos didáticos, ainda que não seja alvo de focalização e análise intencional do professor formador, tornar-se-á saber da ação pedagógica para o docente em formação. Portanto, para além dos saberes aqui discutidos pelo autor enquanto saberes de profissionalização docente - relevantes sem dúvida, e sem os quais o futuro docente não se profissionaliza -, aquilo que o docente faz para tratar os conhecimentos sob sua responsabilidade pode contribuir para a constituição do *êthos* docente dos futuros professores.

Em nossa defesa, observar o *êthos* docente do professor formador nos contextos de atuação revela também seu saber da ação pedagógica e, em um duplo movimento, evidencia saberes em construção na relação qualitativa entre os futuros professores e seus referenciais indicados.

2.3- Maurice Tardif e o saber docente

Artigo intitulado “Esboço de uma problemática do saber docente”, de autoria de Maurice Tardif, Claude Lessard e Louise Lahaye na revista *Teoria & Educação*, em

1991, pode ser considerado um clássico nas publicações acerca do saber docente, pelo vasto número de republicações e de citações. O artigo foi republicado no livro “Saberes docentes e formação profissional”, de autoria do primeiro, já na 17ª edição, ano de 2014.

Tardif e colaboradores buscaram compreender as relações que os professores estabelecem com os saberes sociais - aqueles que ensinam -, assim como compreender a natureza dos saberes desses mesmos professores - saberes docentes. Os autores destacam a relação problemática dos professores com esses saberes, e fornecem elementos conceituais para compreender melhor a posição socialmente desvalorizada do saber docente em relação aos demais conhecimentos sociais, escolares e universitários, e o decorrente desprestígio do corpo docente, além de discutir o papel do saber experiencial dos professores, desvalorizado pelas comunidades científicas e valorizado pelos professores.

Quanto aos saberes sociais, destacam que os processos de produção e formação através desses conhecimentos estão relacionados nas sociedades contemporâneas, porém, uma alteração está em curso, nessa relação entre produção e formação. Nos meandros científico-acadêmicos permanecem-se produzindo os saberes sociais, em constante renovação, mas em uma lógica de produção que, progressivamente, secundariza o momento da formação. Essa alteração contribui para a dissociação entre quem pensa e quem executa, entre os pesquisadores que produzem e os professores que ensinam.

Quanto aos saberes docentes, compreendem-nos como os saberes profissionais caracterizadores da docência, e necessários ao exercício profissional. “Os saberes são elementos constitutivos da prática docente” (TARDIF *et all*, 2014, p. 39). Ainda, como um saber plural, amalgamado, de saberes oriundos da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. Dessa integração, um saber docente. São eles:

Saberes da formação profissional: Ciências aplicadas à Educação (Filosofia, Sociologia, Psicologia, Antropologia, etc.) produzindo conhecimentos de natureza profissional que se voltam para a formação docente; e tendências pedagógicas - conhecimentos que iluminam o fazer docente - “Doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, [...] arcabouço

ideológico da profissão e, por outro lado, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas” (TARDIF *et all*, 2014, p. 37).

Saberes disciplinares: saberes sociais relevantes, produzidos e sistematizados no domínio das disciplinas (História, Geografia, Português, Biologia, Química, etc.) - correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas.

Saberes curriculares: para os autores, “estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF *et all*, 2014, p. 38). Entende currículo como programa escolar.

Saberes experienciais: saberes que se desenvolvem no exercício da profissão, na experiência enquanto professores em atuação. No confronto entre as demandas do cotidiano e seus saberes, emerge um saber prático. Para os autores, os professores “no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Eles brotam da experiência e são por ela validados” (Idem).

Ponderam os autores que os professores ocupam uma posição social estratégica, no entanto, não gozam de prestígio social em relação aos diferentes grupos que atuam no campo dos saberes. Ressaltam que existe uma “relação de alienação entre os docentes e os saberes” (TARDIF *et all*, 2014, p. 42), pois os docentes não produzem nem controlam os saberes profissionais que lhes caracterizam, nem os saberes sociais relevantes a cargo da escola. Dentre os efeitos dessa relação de exterioridade, situa-se a desvalorização, entre os professores, dos saberes da formação profissional.

Destacam alguns elementos explicativos que justificam a problemática apresentada sobre os saberes docentes, e fazem a defesa da valorização dos saberes experienciais produzidos pelos professores como parte importante da solução aos problemas enfrentados na formação docente.

Para tal, convidam os professores a encorajar-se na objetivação dos seus subjetivos saberes experienciais através da relação com os pares – na troca, no diálogo, na formação entre pares; e convocam a comunidade científica a interessar-se pelos

saberes experienciais, para assim enfrentar a relação de exterioridade entre docentes e saberes. “As certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas” (TARDIF *et all*, 2014, p. 52). Os saberes experienciais desenvolvidos em ação “fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola de modo a facilitar sua integração” (Idem, p. 50) enquanto profissional.

Desse modo, sugerem os autores elementos discursivos relevantes para outra configuração curricular na formação docente, onde os saberes produzidos na experiência docente ganham relevo e relevância epistemológica. E que este reconhecimento, do valor do saber docente, é condição básica para uma nova profissionalidade. E deixam a provocação aos docentes:

“Para concluir, caberia perguntar se o corpo docente não lucraria em liberar os seus saberes da prática cotidiana e da experiência vivida, de modo a levá-los a serem reconhecidos por outros grupos produtores de saberes e impor-se, desse modo, enquanto grupo produtor de um saber oriundo de sua prática e sobre o qual poderia reivindicar um controle socialmente legítimo” (TARDIF *et all*, 2014, p. 54).

Os estudos de Tardif e colaboradores sobre o saber docente mostram-se relevantes para se compreender nuances do trabalho docente em permanente discussão, como por exemplo, o clássico dualismo teoria-prática. Põe acento epistemológico nos saberes dos professores, ou seja, nas relações entre aqueles saberes que dominam para lecionar e que os constituem como profissionais docentes, colocando no centro do debate a comunidade científica e seu papel na produção desses saberes, e na celeuma estabelecida na relação entre docentes e produtores de conhecimento.

Nesta esteira, suas teorizações colaboraram para a compreensão da relação entre formação docente e as demandas do contexto de atuação dos professores investigados, além de colaborar no olhar que direcionei aos saberes dos professores formadores referenciais.

2.4- Michael Polanyi e a dimensão tácita

Uma aposta para se compreender o *êthos* docente dos formadores referenciais foi investir na busca de teorizações sobre os saberes tácitos, pois se tratam daqueles que sustentam os saberes que as práticas deixam ver. As pesquisas sobre os saberes docentes representam um avanço nas investigações sobre o trabalho docente, pois consideram o professor como portador de saberes profissionais, não apenas como um sábio de determinado conteúdo específico. No entanto, o *êthos* docente de professores referenciais poderia não ser identificado em todas as suas faces, apenas, com o filtro dos conhecimentos profissionais. Tal objeto solicitou esforço epistemológico de compreendê-lo de um ponto de vista articulado e multirreferencial.

Deste modo, acessei as teorizações de Michael Polanyi sobre a dimensão tácita inerente ao ato de conhecer, a relação entre o *conhecimento tácito* e o *conhecimento explícito*. Inicialmente, através de um texto de Cardoso e Cardoso (2007), que publicaram uma revisão da teoria do conhecimento de Polanyi. Neste texto, ressaltam que em sua obra “*A dimensão tácita*”, Polanyi disserta ser o conhecimento *tácito* o princípio dominante de todo conhecimento, e expressa, por definição, uma compreensão implícita, que existe sem ser constatada. Quando, através da linguagem, se consegue converter o conhecimento tácito em *explícito*, este pode se tornar alvo de reflexão ou focalização. Uma metáfora que representa a relação entre o conhecimento explícito e o tácito é refletir sobre um iceberg. O perceptível em um iceberg é a ponta, explícita, sendo o tácito o fundamento que o alicerça. Portanto, boa pista para se compreender o objeto que me propus investigar. Extrai algumas relevantes ideias para refletir na análise do *êthos* docente dos professores referenciais. Busquei, no decorrer do estudo, outras referências que pudessem auxiliar no entendimento das ideias do autor, sobretudo para compreender de que lugar Polanyi falava, sua pauta teórica, e suas inquietações epistemológicas mobilizadoras de sua obra¹².

¹² Michael Polanyi (1891-1976) foi um dos pensadores expoentes do século XX, sendo o seu pensamento baseado e influenciado na sua experiência pessoal sobre a prática da ciência, da vivência na comunidade científica e do desenvolvimento da tecnologia no século XX. Húngaro, de família judia, formado em Medicina, catedrático em química-física, viveu as atribulações dos finais do século na Europa oriental (Hungria, Austria, Alemanha) e depois, as duas guerras mundiais. Alguns de seus alunos de doutoramento foram premiados com o Nobel, incluindo o seu próprio filho. Perto dos seus cinquenta anos trocou a cátedra de química-física por uma cátedra de ciências sociais e dedicou-se à construção de uma filosofia que, na sua ideia, fosse capaz de dar resposta às angústias do homem moderno perante os dramas dos

Iniciando sua defesa em torno da estrutura do conhecer tácito, Polanyi (2010, p. 14) afirma: “reconsiderarei o conhecimento humano a partir do facto de que nós conhecemos mais do que conseguimos dizer”. E esclarece, de partida, que quando referir-se a *conhecer*, tratar-se-á tanto de conhecimento prático quanto teórico. Portanto, sua obra é um exercício de identificação de elementos que permitam nos fazer avançar sobre o que sabemos e conseguimos expressar que sabemos. Afirma, logo na introdução do livro, que:

“Todos os pensamentos contêm componentes de que estamos subsidiariamente cientes do seu conteúdo focal, e que todo o pensamento habita nos seus subsidiários [no sentido de alicerce], como se fizessem parte do nosso corpo. Logo, pensar não é só necessariamente intencional, [...] está também necessariamente afetado pelas raízes que consubstancia” (POLANYI, 2010, p. 8-9).

Com isso, entendo ser a intenção do autor defender que os pensamentos, o que se manifesta para nós, consubstancia-se em estruturas mais profundas, pois afirma em seguida “que é impossível dar conta da natureza e da justificação do conhecimento por uma série de operações estritamente explícitas, sem invocar compromissos mais profundos” (Idem). Em outras palavras, o que é explícito só se manifesta no concreto por existir seu fundamento tácito.

Ao explicar detidamente a estrutura do conhecer tácito, Polanyi (2010) filia suas teorizações à contribuição da Psicologia da Forma (Gestalt), apesar de criticá-las. Aquilo que defende encontra-se com alguns fundamentos pouco desenvolvidos pelos teóricos Gestaltistas e busca avançar, deslocando sentidos já postos por essas teorizações. Para apresentar a estrutura do conhecer tácito, descreve um exemplo: um rosto humano possui características, elementos particulares, que despertam a nossa atenção e que permitem que reconheçamos uma pessoa, e a distinguiamos de outras pessoas. Não somos capazes de explicar os traços fisionômicos das pessoas, mas o todo percebido sim. A nossa atenção não fica presa aos dados sensoriais simples e

totalitarismos, e preservasse o papel da liberdade e dos valores individuais e comunitários. Sua obra influenciou teóricos como Thomas Khun, Donald Shon e Jerome Bruner. A obra “A Dimensão Tácita” foi publicada originalmente em 1966. É um relatório intercalar sobre uma inquirição iniciada passados vinte anos, reunindo substratos de cerca de 20 ensaios sobre o tema. (informações colhidas em apresentação sobre o autor nos anais do XV Congresso Latino Americano de Gestão da Tecnologia, realizado em 2013, em Portugal, na cidade do Porto).

avulsos. Conhecemos milhares de pessoas e saberemos identifica-las caso já tenhamos visto, mas não saberemos dizer como distinguimos uns dos outros, como é que a partir dos agrupamentos dos traços fisionômicos, nos lembramos ou reconhecemos o rosto de alguém.

O exemplo discutido pelo autor fundamenta sua defesa: conhecer está além daquilo que podemos explicitar que conhecemos. Parece uma obviedade. Mas no contexto das discussões em torno de uma epistemologia do conhecimento, suas teorizações atentam ao objetivismo positivo da Ciência moderna. As crenças e juízos que construímos a respeito dos objetos observados fazem parte daquilo que se pode compreender a respeito deles, pois não conhecemos nada isoladamente, e sim integrado a um horizonte que detemos tacitamente, silenciosamente, e que não saberíamos explicitar. Além daquilo que julgamos saber, e sabemos, há uma profundidade oculta, que possibilita e facilita nossas faculdades. Daí a metáfora do iceberg.

De acordo com Soares (2012), a respeito da obra de Polanyi, todo conhecimento explícito possui uma raiz tácita, disposições tácitas que são a faculdade última através dos quais os seres humanos adquirem conhecimentos. É a este processo de compreensão, de um formalismo simbólico - a aquisição de conhecimentos tacitamente - que se refere Polanyi em sua obra, explicitando que a formalização não é senão uma incorporação de capacidades inarticuladas antecedentes. Articulado refere-se ao conhecimento formalizado, enquanto o inarticulado refere-se ao conhecimento a se formalizar – o intuitivo, antecipatório, oculto, etc. A alternância entre o intuitivo (ou seja, entre o inarticulado) e o formal (o articulado) depende de afirmações tácitas, no início e no final de cada encadeamento de raciocínio formal. Portanto, a dimensão tácita é uma componente indispensável ao movimento de conhecer. O articulado depende do inarticulado para se formalizar, o formal precisa do informal para assentar-se.

“A compreensão do significado de todos os símbolos – linguísticos, matemáticos – assenta na performance tácita do sujeito cognoscente. Se este coeficiente tácito for eliminado, todas as palavras escritas, todas as fórmulas e gráficos deixarão de ter qualquer sentido. A compreensão das palavras e de outros símbolos é um processo tácito. As fórmulas matemáticas, as palavras e outro tipo de símbolos gráficos podem oferecer várias formas de informação, mas não podem oferecer a compreensão dessa mesma informação” (SOARES, 2012, p. 16-17).

Como já dito, Polanyi (2010) usa como recurso argumentativo pesquisas na área da Psicologia. Apresenta duas pesquisas realizadas com pessoas, onde choques elétricos eram dados articulados à explicitação de sílabas, ou ao pronunciamento de certas palavras “choque”. Na pesquisa sobre as sílabas-choque, eram apresentadas aos sujeitos da pesquisa sílabas sem sentido algum, embaralhadas e confusas, misturadas, umas acompanhadas de choques elétricos nas pessoas e outras não. Os resultados apontaram que as pessoas expostas aos choques passaram a antecipá-los e a prevenir-se deles quando expostas a tais sílabas-choque. Questionadas, não conseguiam identificar aos pesquisadores como faziam isso. Explica o autor que as sílabas-choque carregavam um significado: aproximação de um choque. Mesmo sem serem capazes de distinguirem as sílabas, as pessoas sabiam seu significado. Voltando ao exemplo da fisionomia de uma pessoa conhecida, Polanyi afirma um conceito importante de sua obra: é para o significado que a atenção é dirigida. Não saber explicar por que se reconhece a fisionomia de alguém não impede de se extrair o sentido.

“Poderíamos dizer, neste sentido, que uma fisionomia típica é o significado das suas características; isso é, de fato, o que nós dizemos quando uma fisionomia exprime um humor particular. Identificar uma fisionomia corresponde então a confiar na consciência das suas características, para atender ao seu significado conjunto” (POLANYI, 2010, p. 23-24).

No caso da pesquisa com as palavras-choque, os sujeitos investigados passaram a não enunciar tais palavras, as palavras que associavam ao choque. Quando questionadas porque faziam, pareciam não saber o que estavam a fazer.

“O sujeito conhecia uma operação prática, mas não sabia dizer como é que ela funcionava. Este tipo de subcepção¹³ tem a estrutura de uma competência, ou habilidade, pois uma habilidade combina atos musculares elementares, que não são identificáveis, de acordo com relações que não podemos definir. Estas experiências mostram com clareza o que se pretende significar quando se diz que uma pessoa pode saber mais do que consegue dizer” (POLANYI, 2010, p. 19).

Portanto, a partir dos exemplos dados por Polanyi, e buscando analisá-los sob as lentes específicas do aprendizado da docência, compreendo que estímulos geram significados, ainda que não seja passível ao sujeito formalizá-los, a princípio. Ocorre a

¹³ O que é percebido além do sentido comum, além do limite da consciência.

aprendizagem, ainda que o sujeito cognoscente não saiba formalizar o que aprendeu, ou não compreenda explicitamente o aprendizado ocorrido ou, ainda, as fontes geradoras desse saber tácito. Uma chave interessante para se refletir sobre os aprendizados que ocorrem entre professores formadores e professores em formação além do conteúdo disciplinar sob a responsabilidade do primeiro. Aprendizados sobre o ensino ocorrem na relação entre as partes para além dos conteúdos, configurando-se até como um conteúdo sobre o ensino, na medida do vínculo que se estabelece entre ambos, aqui refletidos, na relação estabelecida entre estudantes e seus professores referenciais.

O autor ainda destaca a relevância do que ele compreende por interiorização. Interiorizar é para ele um processo de incorporação dos termos apropriados tacitamente, é aprendizado. Para Polanyi (2010, p. 30), “interiorizar é identificarmo-nos com os ensinamentos em questão”, ou seja, um processo de identificação. E a interiorização se dá pelo que chama de *integração*. Integração das partes observáveis em um aprendizado, mas não observá-las por si mesmos: “podemos agora estar cientes delas pela sua relação com a entidade compreensiva que eles constituem. Não é olhando as coisas, mas interiorizando-as, que nós compreendemos o seu significado conjunto” (p. 31). Pois ao se dar ênfase às partes, perde-se a noção do todo.

“Se se examinar apenas os detalhes de uma entidade compreensiva, o seu significado desfaz-se, e destrói-se a nossa percepção da entidade. Tais casos são bem conhecidos. Se se repetir uma palavra diversas vezes, atendendo com cuidado ao movimento da língua e dos lábios, e ao som gerado, rapidamente a palavra soará a vazio e eventualmente perderá o significado. Concentrando a sua atenção nos dedos, um pianista pode temporariamente paralisar o seu movimento. Podemos perder de vista o padrão de uma fisionomia pelo exame das suas várias partes, sob ampliação suficiente” (POLANYI, 2010, p. 31).

Complementando sua tese em torno dos processos de identificação e integração, afirma que é possível recuperar o significado e a sua relação compreensiva após dar ênfase às partes, contudo, não mais como antes. “É importante notar que esta recuperação nunca traz de volta o significado original. Pode melhorá-lo” (POLANYI, 2010, p. 32). Aspecto relevante de sua produção, pois permite entender, refletindo do ponto de vista da docência, que o aprendizado aprofundado das partes pode enriquecer a compreensão do todo. Porém, ressalta que o detalhar dos particulares por si destruiria o seu significado. Logo, tal exercício “serve como um guia para a sua integração

subsequente, para estabelecer um significado mais seguro e mais exato desses particulares” (Idem).

“Os estudos de movimentos [refere-se ao pianista], que tendem a paralisar uma competência ou habilidade, podem melhorá-lo, mas apenas quando seguidos pela sua prática. A decomposição meticulosa de um texto, que pode matar a sua apreciação, pode igualmente fornecer o material para a sua compreensão muito mais profunda” (POLANYI, 2010, p. 32).

Tamanha a complexidade das relações que estabelece na sua teoria do conhecimento que ainda esclarece que “o dano feito pela especificação dos particulares pode ser irremediável. [...] Em geral, uma integração explícita não pode substituir as suas contrapartes tácitas” (Idem). O processo de formalizar todo o conhecimento, com a exclusão de qualquer conhecer tácito, para Polanyi, é autodestruidor.

“A habilidade de um condutor não pode ser substituída por uma educação completa na teoria do automóvel; o conhecimento que tenho do meu próprio corpo difere completamente do conhecimento da sua fisiologia; e as regras da rima e da composição não me dizem o que um poema me diz, mesmo sem qualquer conhecimento dessas regras” (POLANYI, 2010, p. 33).

Portanto, a partir do que defende Polanyi, reflito que observar profundamente as partes não garante todo aprendizado. Há aprendizados tácitos que nenhuma formalização é capaz de dar conta, nenhuma integração posterior – após aprofundamentos nos conhecimentos das partes – garante uma interiorização tácita. Logo, em se tratando do aprendizado da docência, da relação entre o professor e seus alunos, refletir sobre as teorizações do autor traz-nos implicações didáticas.

Ainda que fale de outro lugar, sua teoria colabora nas inquietações acerca do objeto desta pesquisa. Os conceitos de tácito, implícito saber inerente a todo conhecimento, seu princípio dominante; de interiorização enquanto aprendizado; de integração, como interiorização das partes observáveis de um aprendizado; e o aprofundamento das partes como estratégia de aprendizado, reintegrando-os à sua entidade compreensiva, ao seu significado conjunto, contudo não garantindo o aprendizado tácito; em suma, sua produção indica variáveis potentes para se articular aos dilemas presentes às questões docentes.

2.5- Ponderações imperiosas

O aprendizado da docência, seus fundamentos e fontes, estão em permanente evidência e análise no *metiér* acadêmico, pois a qualidade da formação oferecida pelas licenciaturas carece continuamente de investidas epistêmicas.

Os saberes de base profissional aprendidos na relação entre os professores referenciais e seus estudantes vão além daqueles que são passíveis de formalização. Contudo, a pesquisa em torno do constructo *Professores Referenciais*, em suas duas etapas, vem buscando enfrentar o desafio de se compreender a relação entre os sujeitos da aprendizagem da docência, e os saberes explícitos e tácitos em circulação em espaços de formação docente. E as evidências vêm confirmando a potência desse olhar epistemológico, sendo Polanyi e suas teorizações uma possibilidade inicial de diálogo.

No entanto, é preciso que se reconheça: na trajetória da pesquisa o referencial teórico destacado mostrou-se insuficiente para analisar objeto tão multifacetado e de sutil formalização. A problematização do objeto, os levantamentos de literatura e respectivas revisões realizadas denotaram minha inquietação quanto a isso, e o devido esforço empreendido para tratar do problema delimitado. Muitas formulações teóricas foram destacadas no relato até então, e nas seções subsequentes esse movimento permanecerá evidente.

Dos autores que operam com a base de conhecimento profissional docente, os saberes docentes, algumas ideias foram sobremaneira úteis na construção de toda a argumentação da pesquisa, e sustentam alguns movimentos metodológicos através dos quais os dados foram construídos. Todavia, essas não ajudaram na interlocução com o material empírico da investigação realizada.

Por sua vez, outras ideias foram fundamentais para uma análise consubstanciada de parcela dos dados. O processo de raciocínio pedagógico, de Lee Shulman, no contexto de sua pesquisa com professores peritos; o saber experiencial discutido por Maurice Tardif e colaboradores, que carece ser posto em benefício do docente em formação; o saber da tradição pedagógica e o saber da ação pedagógica, ambos apresentados e discutidos por Clermont Gauthier; e a relação entre a dimensão tácita que sustenta as percepções explícitas, formulação de Michael Polanyi, em síntese, foram ideias através das quais um olhar mais apurado pode ser lançado àquilo que se

apresentava enquanto evidência da pesquisa. E para avançar na leitura de outros dados, investi em estudos sobre aspectos específicos presentes no material empírico.

Outro imperioso destaque a se fazer, decorrente do exposto, pauta-se na provocação de Brandão (2010), pois defende, e concordo com a autora, que a teoria é apenas uma hipótese de trabalho, conforme a sua fala exposta na epígrafe deste capítulo. Afirma que muitos seriam os problemas que se desdobram quanto às características e ao significado presentes da prática científica. Dentre eles, assinala:

“- O uso ideológico de autores e teorias que servem para definir e justificar, a priori, o que se pretende afirmar. Cabe lembrar que as teorias não são verdades, e que as hipóteses de trabalho não podem ser tratadas como convicções a serem reafirmadas ao final da investigação, como ainda ocorre entre nós, com indesejada frequência” (BRANDÃO, 2010, p. 855).

No decorrer das análises, apresentou-se mais uma dificuldade. Os dados construídos a partir do diálogo entre o referencial teórico definido e o material empírico colhido pouco possibilitavam discussões em que se manifestasse a presença de um necessário contraditório analítico. Um risco que busquei, com o devido rigor que o relato denotará, enfrentar, sendo reto àquilo que se apresentava como necessário ao olhar para o dado, e não enviesando a análise para que o contraditório surgisse. Muito menos o contrário – afirmar convicções a partir das teorias, minhas hipóteses de trabalho cuidadosamente sustentadas neste capítulo.

Suponho que esta realidade imponderável decorra da natureza do objeto, qual seja, a investigação de uma representação de faces qualitativas e de valor, onde o que se evidencia como dados são traços do *êthos* docente de professores que, através de seus saberes e práticas, expressam a qualidade da sua ação pedagógica enquanto formadores. Uma aposta de pesquisa que busquei, desde os primeiros delineamentos, responsabilmente construir. Um desafio investigativo que, por justamente sê-lo, torna-o tanto mais instigante quanto suscetível a questões como essa. Tendo dito isto, no capítulo a seguir inicio as tessituras em torno dos dados construídos.

No capítulo III apresento o perfil dos professores investigados, analisando em seções específicas a trajetória pessoal e profissional de cada um, relacionando aspectos presentes na identidade dos referenciais que delineiam o *êthos* docente dos mesmos. Em função do caráter do eixo em análise, organizei os dados em separado, por professor,

ainda que a leitura possa ser mais cansativa e pouco produtora. No entanto, dados preciosos ao intento epistemológico em torno do constructo foram apresentados, sem os quais pouco se entenderia o que as práticas observadas e suas falas sobre as mesmas deixam ver.

No capítulo IV apresento dados referentes às aulas dos investigados. Articulo as percepções dos professores referenciais a respeito de seus cursos, suas concepções, às suas práticas, ao seu exercício profissional. Realizo toda uma discussão em torno do que suas ações deixam ver: suas estratégias discursivas, seus dispositivos didáticos e tensões observadas. Ao fim e ao cabo, esboço uma possível cartografia do fazer docente dos investigados.

No capítulo V são examinados os saberes e fazeres dos investigados buscando evidenciar as aprendizagens tácitas patentes na relação que estabelecem com seus estudantes. Apresento como os referenciais percebem seu próprio perfil profissional docente, pois que revelam seus atributos e valores profissionais; e realizo uma análise-síntese de suas destrezas pedagógicas, pois que denotam a dimensão tácita que se impõe, em termos de aprendizagem da docência, como conteúdos profissionais.

CAPÍTULO III - SOBRE OS PROFESSORES FORMADORES

“Fomos um dia o que alguma educação nos fez. estaremos sendo, a cada momento de nossas vidas, o que fazemos com a educação que praticamos e o que os círculos de buscadores de saber com os quais nos envolvemos está continuamente criando em nós e fazendo conosco”. Zaia Brandão

Este capítulo versará sobre algumas faces da trajetória percorrida pelos sujeitos da pesquisa, possíveis de apreender através das observações e entrevistas realizadas, das minhas percepções como observador e dos sentidos atribuídos pelos próprios entrevistados para as suas experiências formativas.

As faces apresentadas fazem parte da tessitura das identidades dos referenciais aqui investigados, ocorridas ao longo de suas vidas e em permanente re-construção, potenciais reveladores do seu *êthos* docente. Fez-se necessário o olhar epistêmico para essas identidades pois “em cada escolha pedagógica feita, há algo de nós, de nossas crenças e esperanças, de nossas descrenças e desânimos, há muito de nossa história individual e coletiva” (ARROYO, 2000, p.45). Segundo Lodi (2010, p. 36), são diversos os fatores que “influenciam e, às vezes, determinam o nosso modo de ser, de pensar, de agir, de interferir na formação dos futuros educadores ao longo de nossa vida profissional”. Portanto, a análise tecida buscou, nos indicativos autobiográficos, marcas pessoais entrelaçadas à personalidade profissional docente apresentada pelos dados nas duas etapas da pesquisa.

“A construção de nossa identidade pessoal e profissional é um emaranhado de todas as relações vividas, que se cruzam e produzem múltiplas ambiguidades e contradições e que vão se entrelaçando, tecendo, trazendo à tona todos os momentos de alegrias, tristezas, harmonias, tensão, dúvidas, realizações, desânimos, conquistas, que fazem parte de nossa vida, desde que começamos a nos fazer como pessoas” (LODI, 2010, p. 37).

É válido lembrar que os sujeitos escolhidos para compor o universo investigado compunham a lista de professores indicados pelos estudantes do curso de Pedagogia da instituição onde se realizou a pesquisa monográfica, primeira etapa da desta. No intuito de enriquecer as análises, foram articulados e discutidos os dados obtidos nas duas etapas da pesquisa – monografia e dissertação.

A partir dos critérios estabelecidos para a determinação do novo recorte, explicitados na seção metodologia, e das circunstâncias imponderáveis do trabalho científico, observei as aulas de quatro professores durante um semestre e entrevistei três dentre esses. Seus nomes foram preservados e, aqui, serão identificados por “Rubem”, “Mariah” e “Célia”.

1- Trajetória pessoal e profissional - Professor Rubem

Rubem iniciou a entrevista indicando as marcas e marcos que considera significativos do processo vivido na escolarização básica, que relaciona com sua escolha pela docência e seu exercício profissional. O entrevistado indicou que teve uma infância com muitas brincadeiras, que viveu em um lugar onde pode se desenvolver, e em contato com a natureza.

Eu entrei com 7 anos pra escola... e tinha vivido uma experiência incrível. Eu sempre morei lá no bairro de Santa Teresa e lá tinha muito mato... Cheguei a ver boi lá... Brinquei de tudo que é brincadeira de infância, essas brincadeiras que hoje estão em extinção! Pique-cola, pique-tá, pique-bandeira, pique-esconde, carniça, garrafão, cabra-cega, tudo que você possa imaginar... Festa junina de verdade mesmo, com balão, com tudo que tinha direito... Aí eu entro para a escola... (ENTREVISTADO RUBEM)

Indicou também que apesar da qualidade da sua infância extraescolar, sua primeira experiência intraescolar, embora cheia de expectativa, foi frustrante.

Mas o que acontece é que depois que começavam as aulas eu fui achando aquilo muito chato! Fui estudando porque era obrigado. Minha família ficava muito em cima, cobrava. Tive dificuldades... eles contrataram professores particulares e aí... Fui me arrastando. Então se você me perguntar assim “figuras marcantes no meu primário”, assim... Não tive. (ENTREVISTADO RUBEM)

Estudou o segundo segmento do Ensino Fundamental, antigo Ginásio, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, mantido pelo governo federal. E relatou ter tido uma experiência marcante com um professor de Biologia. Segundo o entrevistado, era um professor como os retratados em filmes sobre Educação, com o arquétipo dos docentes que aparecem e mudam a vida dos alunos. Em três semanas de contato, deixou marcas em seu *êthos docente*.

No meu ginásio, também foi a época da ditadura. Então, da quinta a oitava série eu peguei um Colégio Pedro II muito tradicional ainda... Tinha um bom ensino dentro desse paradigma tradicional. E se você me perguntar se alguma coisa marcou, eu diria só um professor me marcou, e ele na verdade nem era efetivo, ele era um professor que substituiu durante um tempo um professor efetivo de Ciências. (ENTREVISTADO RUBEM)

Sobre esse professor, relata um caso que viveu em sala. O docente, ao trabalhar o tema aparelho reprodutor, ampliou a discussão incluindo o tema sexo. E que tal postura docente o marcou, pois indicava uma face da docência que o entrevistado busca preservar em sua prática: “um professor que quebra os modelos vigentes”.

Aí ele falou uma coisa que nunca mais eu esqueci. Ele falou: “mas o corpo não é um aparelho, isso é apenas um recurso que a gente usa. Por exemplo, antes da gente falar sobre aparelho reprodutor, eu queria saber o que que vocês pensam sobre sexo”. Aí rapaz, você imagina... 1972, 1973, a gente não tinha toda essa discussão, e ele abria isso pra gente. [...] Tinha toda uma mitologia em volta disso. [Masturbação] A gente tava tão tímido que a gente falava: “professor, eu tenho um amigo...” risos “Ele se masturba todo dia... Eu já falei com ele que não é bom...”. O professor: “sei, seu amigo...”. E ele falava “não faz mal nenhum... Vocês estão conhecendo o corpo...” Aquilo foi um bálsamo.[...] Então ele abria o jogo. Esse professor desconstruiu muita coisa. Em três semanas ele fez um trabalho que outros levaram anos inteiros e não conseguiram. Porque ele abriu. Então esse foi o primeiro contato que eu tive com um professor que quebra os modelos vigentes, professor que institui uma nova postura. E aquilo depois vai me marcar muito... Pra mim professor tem que ser assim... (ENTREVISTADO RUBEM)

O relato do professor Rubem na entrevista, indicando que para ele um professor deve quebrar os modelos vigentes, foi possível observar em sua atuação docente. Sua proposta pedagógica foi apresentada no primeiro encontro com os alunos, e pude inferir, pelas suas falas, a vontade de desconstruir com os alunos certo *status quo* docente. O excerto a seguir é representativo, pois trata de um tema polêmico, inerente ao trabalho docente.

“Explica [o professor Rubem] que não passará textos que serão cobrados em provas, e que se isso acontecer um dia, ele estará com problemas de sanidade mental. [...] Sobre avaliação do curso, diz ser o ‘coroamento do processo’, sendo mais importante a presença dos estudantes às aulas, pois ‘as discussões que são o foco da aprendizagem’. Objetivamente, combina com os alunos a entrega, ao

final do curso, de um texto produzido pelos discentes que deva ser, necessariamente, ‘honesto’, que seja um trabalho do estudante. Diz valer ‘lamentações, justificativas... Mas que trate de algo que te afetou no curso, sobre um autor que te afetou, e por quê.’ (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO¹⁴, dia 16/03/2015)

Alguns relatos dos estudantes, na primeira etapa da pesquisa, também indicaram práticas dos Referenciais que buscam enfrentar as permanências técnicas do ensino no magistério superior.

“- Essa professora traz uma proposta diferenciada para a academia. O modo como leva as disciplinas, sempre dando a oportunidade para os alunos criarem, questionarem, participarem... E ainda traz uma proposta de avaliação bastante diferenciada: o lúdico” (MARCEL, 2013, p.35).

Na sua experiência no Segundo Grau, hoje Ensino Médio, nenhum destaque foi exposto. Quanto aos cursos pré-vestibulares, identifiquei mais uma marca em seu *êthos* professoral. O encontro com professores que denotavam prazer no exercício da profissão docente, diversificando a relação professor-aluno, foi destacado pelo entrevistado.

No segundo grau apareceu um ou outro. Mas a grande paixão minha foi depois a experiência com professores de cursinhos, que eram professores maravilhosos! [...] os cursinhos eram verdadeiros oásis... Professores que falavam de História como a gente nunca viu. Cantavam as fórmulas de Química, contavam piada... Eu achei aquilo o máximo! Acho que daquilo ficou, de alguma forma, aquela semente de ser um professor daquele tipo... Contador de histórias, contador de casos... Apaixonado pela sua área, fazendo que sua área se torne uma paixão pra outros... Então me marcou muito essa experiência com os cursinhos. (ENTREVISTADO RUBEM)

Dado relevante na primeira etapa da pesquisa, os estudantes revelaram que os Professores Referenciais denotavam ser apaixonados pelo que faziam (MARCEL, 2013, p. 44). Uma evidência que encontra relação com o relato de Rubem. Considero tal dado ser um indicativo de que as práticas de professores referenciais evidenciam as marcas de seu próprio processo de formação profissional. Destaco, a seguir, duas falas dos estudantes respondentes da primeira etapa da pesquisa, referentes às práticas de seus professores, indicados como referenciais:

¹⁴ Anotações do caderno de campo se referem exclusivamente à observações de aulas.

“- A profa. parece ser apaixonada pela sua área de atuação. Além de dominar os conteúdos que leciona, ela mobiliza os alunos a querer aprender sobre a área de administração educacional.” (MARCEL, 2013, p. 44)

“- Tenho uma visão muito positiva. Como disse, a maneira como este parece contente com o que leciona. Há, para mim, uma relação direta entre o trabalho e o gostar do que faz.” (Idem)

Junto às suas experiências escolares, Rubem militava em movimentos jovens católicos, e, segundo ele, desenvolvia atividades docentes. Põe grande acento nessas experiências ao relatar suas memórias quanto à escolha profissional pela docência. Que não tinha percepção de ser educador, à época, mas que hoje avalia ter sido. Planejava aulas pensando nos sujeitos da aprendizagem, em como tornar a ação educativa prazerosa. Atividades avalizadas por, segundo Rubem, um padre progressista.

Eu com doze, treze anos já era professor do que a gente chama... Seria hoje a pré-escola de catecismo! Pegava as crianças menorzinhas, que ainda não estavam alfabetizadas, e brincava com elas enquanto os irmãos estavam nos outros grupos, nas aulas... Depois eu peguei turmas de 1º ano, 2º ano, como catequista. E na sequência fui líder de jovens, e a liderança de um grupo jovem... ele também é um educador, porque a reunião é com ele. A reunião era domingo e a semana toda eu ficava pensando o que iria fazer... Eu aprendi dinâmicas sem saber que um dia eu iria ser professor; foi na prática da igreja. Trabalhei com grupo de teatro... Tudo eu ficava pensando: “o que eu vou fazer pra prender a atenção dos adolescentes... e não ficar só no discurso religioso, porque eles não vão querer ficar aqui. Eu tenho que oferecer também jogos, brincadeiras...” Também junto com outros colegas, criamos cineclube, teatro, reuniões com dinâmicas de grupo, debate bíblico... Foi uma série de coisas... (ENTREVISTADO RUBEM)

Na escolha pela profissão, dúvidas. Por influência da família, e por gostar do contato com a natureza, ficou entre Engenharia Florestal e Agronomia, optando por fazer vestibular para Agronomia.

Só que durante o curso eu percebi que não era aquilo que eu queria. O curso era muito chato! Não era voltado para... Não era a agronomia que eu esperava... Uma coisa de valorização da vida, da botânica, das plantas... E eu caí logo naquela coisa comercial... A gente tinha aula de Química, de Física do solo... Porque já estavam preparando uma geração, que são esses Agrônomos que trabalham hoje com agrotóxicos... A área rural se tornou agronegócio. E eu

tinha uma visão mais romântica... Aquilo ali pra mim foi um desânimo total. (ENTREVISTADO RUBEM)

Pensou em desistir do curso, mas por pressão familiar, terminou. Nesse interim, conheceu a Filosofia, em uma visita à biblioteca do Campus onde estudava, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

E numa dessas noites que tive que ficar lá, que tinha prova no dia seguinte... estudei, mas tava deprimido, rapaz... Aí eu falei “pxxxx, deixa eu ver o que tem na biblioteca”, tava chovendo, não podia ir lá pra fora... Aí eu fui percorrendo as estantes e vi uma área lá, “Filosofia”... Eu já tinha ouvido falar em Filosofia, mas nunca tinha me interessado. Aí eu peguei um livro lá de História da Filosofia, sentei... Rapaz, aquilo foi uma coisa maravilhosa! Porque eu fui vendo... Puxa vida, mas que interessante... Um capítulo sobre Sócrates, Platão... Eu li quase metade do livro naquelas duas horas que fiquei ali. (ENTREVISTADO RUBEM)

Formou-se Agrônomo e buscou informações sobre a graduação em Filosofia. Visitou o Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O curso estava retornando no início da década de 1980, devido à ditadura militar. Pediu reingresso. E cita um fato cômico: foi orientado pelo coordenador do curso a seguir Agronomia! Mas insistiu e acessou a sua segunda graduação. Relata que no primeiro dia de aula, se identificou prontamente.

Mas no dia em que fui pra primeira aula, cada andar que eu subia parecia que eu já tinha estado... “Voltei pra casa...” Coisa meio espírita mesmo, Chico Xavier, assim... (risos) “Eu subindo, olhando... Eu já estive aqui! Aqui! Em algum lugar do passado, aquelas coisas...” Aquilo que o Rubem Alves fala: “nunca te vi mas sempre te amei!” Aí entro na sala, um professor de Sociologia estraçalhando! Uma aula maravilhosa! Era médico, largou a medicina... Eu falei: “pxxxx, que nem eu!” Ele largou medicina pra fazer Sociologia... Uma aula maravilhosa! Cantava, botava letras de músicas... “Pxxx, que legal! (ENTREVISTADO RUBEM)

Rubem escolheu sua profissão a partir das circunstâncias relatadas. Sua fala não indicou que durante suas experiências na escolarização básica teve contato com professores marcantes de Filosofia, influenciando sua escolha (MONTEIRO; PENNA, 2011). No entanto, ao se referir às vivências com docentes já na licenciatura em Filosofia, Rubem relatou marcas forjadas no contato com alguns professores, ao realizarem o ensino através de narrativas: “Mas os professores que mais me marcaram

foram esses que contavam histórias, articulavam com o teatro, com o cinema...”. Não com aulas extravagantes, mas com articulações que iam além da exposição do conteúdo da matéria a ser ensinada (SHULMAN, 2005). Enquanto a maior parte utilizava as mesmas estratégias de ensino experienciadas na Agronomia: “Leram o texto? Vamos analisar o texto aqui...’ Ou então: ‘apresentem o seminário!’ Aquilo ali eu já tinha visto na Rural, entendeu... Era uma burocracia em cima do texto”.

Eu tinha um professor, Evair Coelho. Não levantava em nenhum momento. Eu falei: “tem tudo pra essa aula ser monótona!” Era depois do almoço, nós vamos dormir aqui... Ele fica só sentado...” Aí ele começava. Ele dava Nietzsche... Mas era uma magia a aula dele porque ele não dava um minuto de sossego; porque ele dava exemplos... “Inclusive, a escola de samba tal...” E o cinema... Ele era de uma cultura geral impressionante! E ele falava de coisas que você logo “pxxxx, faz sentido!” Então Filosofia tem a ver com a vida! E me marcou muito! “Então tenho que ver muito cinema... O máximo de teatro que puder... Tá aberto pra todas as informações...” Eu tenho que levar essas pontes para os alunos, né... Eu acho que um professor... Não sei... Na minha área pelo menos... Mas eu acredito que nas outras... Ele não pode dar 5 minutos de aula sem pelo menos dar um exemplo concreto... Senão ele se perde ali... (ENTREVISTADO RUBEM)

Na primeira etapa da pesquisa, foi evidenciado que os professores referenciais promoviam o ensino do conteúdo da disciplina, indo além. Dominam o conteúdo da matéria a ser ensinada, de tal modo que enriquecem seu trabalho pedagógico; realizam o ensino fazendo links interdisciplinares; oferecem ilustrações e exemplos; têm clareza nas exposições; são experientes, etc. Desta forma, permitiram que seus alunos identificassem esses diferenciais, agregando-os ao rol dos motivadores para qualificação de professor referencial dos mesmos (MARCEL, 2013). As falas a seguir foram extraídas do relatório de pesquisa

“- A professora se mostra bastante articulada no que tange aos conhecimentos trabalhados em aula. As aulas dela fazem sentido, pois ela vive e nos faz viver os conteúdos trabalhados, sendo assim, sempre há relação teoria e prática, ocorrendo a aprendizagem de forma significativa.” (MARCEL, 2013, p. 45)

“- Excelente, pois vai além da ementa determinada. Nos possibilita fazer "links" com outros assuntos em voga na mídia, com tabus e conceitos paradigmáticos.” (Idem)

“- Ela sempre dá exemplos práticos respaldando-se em autores conceituados que falam sobre o tema debatido em sala de aula.”
(Ibidem)

Novamente, o relato de Rubem permite inferir que sua trajetória de formação foi tecendo o profissional docente que é. Ao ter contato com professores que ensinavam o conteúdo sob vossas responsabilidades oferecendo exemplos, articulando-os com suas próprias experiências, com a vida, com as artes, com a cultura, percebeu o quanto desejava referenciar suas práticas naquilo que vivenciava enquanto aluno. Neste interim, abastecia seu repertório de conhecimentos da ação pedagógica (GAUTHIER, 1998), não apenas com formas de fazer, mas com indicativos daquilo que ainda precisava desenvolver no que tange ao saber da ação pedagógica. Ou seja, desenvolver-se profissionalmente para exercer sua docência referenciada nas práticas de seus professores, aqueles que imputava qualidade no fazer docente.

*Que me estimulou foi isso! Que eles juntavam a matéria com a vida!
Na hora... Todos eles! Gertz dava o exemplo da feira, o outro dava...
Eram três ou quatro... Mas me marcaram profundamente...*
(ENTREVISTADO RUBEM)

Pude observar *in loco* as marcas que seus professores referenciais gravaram em seu *êthos* docente. Nas quatro aulas observadas do professor Rubem, despertou a minha atenção a sua destreza em articular as temáticas da disciplina oferecida (Imaginário Social e Educação) com experiências culturais que vivenciou e com as circunstâncias adversas do trabalho docente. Registrei no caderno de campo:

“Chama a atenção em sua prática a destreza em aproveitar as situações imponderáveis surgidas durante a aula. Entrou um morcego na sala e o professor, prontamente, associou o fato à temática discutida, fazendo uma piada sobre o Batman, a indústria cinematográfica e a relação com o imaginário social, como o cinema reproduz e produz arquétipos, imaginário social.” (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO, dia 16/03/2015)

“Ventou forte, chamando a atenção da turma. Rubem faz uma brincadeira com isso, relacionando-a ao tema: “estamos mexendo com forças do imaginário”, e tece algumas considerações.” (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO, dia 06/04/2015)

“O professor brinca: a aula é iniciada com um texto de Rubem Alves, o prefácio de um livro que será lido durante o semestre. E diz: ‘uma espécie de prece...’. Antes, lê uma notícia de jornal que, segundo o

professor, ‘pediu para ser lida’, de Frei Beto. Termina a leitura da notícia (um artigo) e passa aos alunos a palavra, para que se expressem a respeito do que foi lido, comentem o quanto se relaciona com o tema da aula – imaginário e Cassirer. E brinca: ‘supõe-se que vocês tenham lido’. Ninguém comenta; ele próprio inicia uma possibilidade de relação dos textos iniciais com o tema, sem opressão dele para os alunos. E pergunta, em seguida, se alguém levou o texto para ler. Observo que trata do assunto com tranquilidade, sem opressão.” (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO, dia 23/03/2015)

“Comenta sobre um filme que assistiu durante a semana; o quanto esse recente filme relaciona-se com o tema em estudo. Com essa atitude revela buscar meios que possibilitem relações dos temas que leciona com a realidade discente. Essa ação docente é recorrente (1ª aula – morcego/Batman; 2ª aula – artigo de jornal).” (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO, dia 06/04/2015)

“O professor inicia a aula, mais uma vez, com um texto fora do script: leva para a sala uma edição do jornal ‘Bafafá’, de distribuição gratuita na entrada da Faculdade de Educação. Diz ser um jornal que produz matérias interessantes, além de republicar textos de outras fontes jornalísticas. Sugere a leitura da matéria principal da edição, pois se relaciona com as discussões tecidas no âmbito da disciplina.” (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO, dia 27/04/2015)

“Entre explicações, parou e leu uma crônica literária relacionada ao tema.” (Idem)

Na entrevista, Rubem foi questionado, então, se para ele os traços da personalidade professoral dos seus professores se faziam presentes em seu *êthos* docente e, por sua vez, na sua ação de ensinar; respondeu que sim. E que algumas reflexões teóricas ao longo de sua formação também fortaleceram as percepções que desenvolveu a respeito da docência:

Utilizo, acho que sim! Acho que de alguma forma me marcou. Aí fui ler o Rubem Alves... E tava ali nos livros a reflexão teórica da prática daqueles professores. Porque o Rubem Alves prega isso... Rubem Alves eu até conheci antes de Paulo Freire... Depois é que fui ler o Paulo Freire e, também, aquilo tudo foi fazendo sentido pra mim... Batendo com a presença desses professores... (ENTREVISTADO RUBEM)

Referindo-se ao ano final da graduação, Rubem destacou a experiência vivida ao cursar as disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação da UFRJ: “Mas quando eu vim fazer a licenciatura aqui foi outro baque muito legal, porque foi outro prédio que eu

senti alguma energia... Quando eu entrei aqui...”. Disse que apesar da má fama entre os alunos, suas experiências nos cursos das disciplinas pedagógicas foram positivas.

Tinha professoras ótimas! E eu dei sorte de pegar duas professoras... Os outros também não foram ruins. Mas eu peguei duas craques! Uma era a Maria Luiza, de Filosofia da Educação, que marcou história aqui... Todo mundo gostava dela! Porque ela também fazia isso que o Evair fazia... Teatro, filmes... Referências. Na época ela passava na televisão um trecho, um vídeo daquele de rolo ainda... Ela era maravilhosa! Eu anotava tudo! As peças... Se eu pudesse eu iria correndo ver! Ai eu pensei: “eu quero dar aula, mas eu quero dar aula aqui também. Eu quero dar aula de Filosofia da Educação, não sei quando...” E tinha uma professora de Didática... Didática da Filosofia, que ela era cantora da noite... Vania Ferreira. Aposentada já, muitos anos... E a Vania, todo final de aula, cantava uma música da MPB, clássica, pra gente. Os colegas “pô, essa mulher canta, professor cantando... eu hein!” Eu achava aquilo o máximo! Os textos que ela usava... Ela usava textos de Budismo... Tudo pra falar de Didática, de Filosofia... Então essas duas professoras, também, me marcaram muito. Então eu dei sorte! Assim que acabou aqui eu fui deixar currículo nas escolas... (ENTREVISTADO RUBEM)

Sobre sua socialização e desenvolvimento profissional docente, Rubem destacou que iniciou sua trajetória profissional em um colégio confessional no bairro de Laranjeiras, chamado Sion. Lá trabalhou por 15 anos. Durante esse tempo, foi aprovado para atuar com a disciplina História em escolas do Estado do Rio de Janeiro, mas não tomou posse, preferindo permanecer no Colégio Sion, onde conseguia desenvolver com as turmas aquilo que acreditava enquanto concepções de ensino. Formou-se em teatro amador no período em que trabalhou no Colégio Sion, e desenvolveu com os estudantes várias peças e apresentações relacionadas ao conteúdo que leciona.

Atuou, ainda, como substituto na UFRJ, ao concluir o Mestrado em Educação, realizado na mesma instituição. E doutorou-se em Educação já trabalhando como professor efetivo da casa. Realizou um pós-doutorado na UFF - Universidade Federal Fluminense.

2- Trajetória pessoal e profissional – Professora Célia

Professora Célia, ao iniciar a entrevista, contou como foi a sua trajetória pessoal de formação. Expressou que o seu processo formativo para a docência se confunde com

a sua trajetória pessoal. Segundo ela, iniciou com a sua vida. Indicou que, desde muito nova e já alfabetizada, brincava de professora, com 4 - 5 anos de idade.

A minha formação, ela é muito singular, porque nessa trajetória não houve, acho que em nenhum momento dessa trajetória, uma dúvida sobre o que eu queria ser. Então, eu me lembro desde bem pequena, 4 – 5 anos, eu já brincava de professora. Eu fui alfabetizada, eu fui alfabetizada não..., não houve um processo de alfabetização formal... eu com 4 – 5 anos eu já sabia ler e a minha brincadeira predileta era brincar de dar aulas, certo? (ENTREVISTADA CÉLIA)

Relatou que estudou todo o primário, o ginásio e o segundo grau em uma única escola, *lócus* de formação docente, localizada na cidade de Niterói, Estado do Rio de Janeiro. Cursou Magistério na mesma escola. Disse que este fato pode ter contribuído para a sua escolha profissional.

E toda a minha formação na escola primária, assim que eu entro na escola, eu já entro no Instituto de Educação de Niterói, que é aquela escola de formação de professores, a escola de formação de professores mais antiga da América Latina, né? (...) Então, o fato de ter tido essa formação básica no antigo Ginásio, na antiga escola normal, dentro de uma instituição que na época era considerada referência, eu acho que já me impulsionou muito mais a ter essa segurança do que eu gostaria de ser. (ENTREVISTADA CÉLIA)

Ao terminar a escolarização básica, não teve dúvidas em acessar o Ensino Superior cursando Pedagogia. Iniciou a formação em Pedagogia na Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro, também em Niterói, RJ. Passados dois anos de curso, seu marido, militar, foi transferido para a cidade de Recife, em Pernambuco. Acompanhou-o, e matriculou-se em uma faculdade privada, cursando mais um ano de Pedagogia.

E um fato muito interessante foi que, ao terminar o primeiro e o segundo ano, eu me casei e tive que ser transferida, porque o meu marido é militar, né, eu fui pra Recife. E quando eu cheguei em Recife, eu entrei em uma instituição particular e senti o choque, a diferença entre uma escola formadora pública e uma particular. Então, isso me instigou muito. (ENTREVISTADA CÉLIA)

Seu marido foi, novamente, transferido de Estado. Foi morar em Rio Grande do Sul, e lá Célia terminou sua graduação, na Pontifícia Universidade Católica – PUC/RS. Relatou que a diversidade de experiências formativas vividas na graduação deixaram-na

instigada: “Então eu vivenciei na formação como professora, diferentes experiências formadoras, vamos dizer assim, no Sudeste, no Nordeste, no Sul, então isso me instigou muito”.

Junto à formação acadêmica, teve a sua inserção profissional em uma escola pública, ainda morando no Rio de Janeiro. Relatou que a experiência a fez perceber algo inerente à atuação docente: ocorre em contextos diversos, com historicidades diferentes e realidades concretas específicas, e que essa realidade é confrontada com a formação acadêmica:

Assim que eu ingressei na Universidade, eu comecei a trabalhar numa escola pública, periférica, no Estado do Rio. Era uma escola, com uma turma de alfabetização, de 40 crianças, que moravam..., que moravam não, que estudavam numa escola que atendia ao fundo da Baía de Guanabara. Eram crianças da classe popular e eu me defrontei com essas crianças com um desafio de ter tido uma formação teórica e vivenciar uma prática, logo, com 17 anos, tendo contato com crianças das classes populares. [...] o trabalho de alfabetizar essas crianças foi pra mim um choque teórico incrível.
(ENTREVISTADA CÉLIA)

No ano seguinte a essa experiência, no segundo ano de formação em Pedagogia ainda no RJ, trocou a escola pública por uma escola privada, segundo Célia, de elite. E que toda a experiência que teve, de estudar em estados distintos e em faculdades distintas, e de trabalhar em contextos distintos, a fez perceber a complexidade do fenômeno educativo:

Essas experiências diversificadas, nessas diferentes escolas em que estudei e com essas diferentes crianças que eu trabalhei... porque no primeiro ano eu trabalhei com essas crianças das classes populares, no segundo ano da Faculdade eu deixei essa escola e fui trabalhar numa escola de elite... Então, eu fui, durante a minha formação,... eu sempre estudei e trabalhei em lugares distintos de formação e em lugares distintos de atuação. Então, isso deixou a minha cabeça muito ligada pra essa complexidade do fenômeno educativo.
(ENTREVISTADA CÉLIA)

Durante a sua formação em Pedagogia, trabalhou na Educação Básica como professora alfabetizadora, professora do curso de admissão e das 3ª e 4ª séries. Após a formação, iniciou sua trajetória como docente no Ensino Superior.

Então, eu tive no meu processo de formação na graduação, uma experiência com diferentes níveis na época da Educação Primária, o que seria hoje o primeiro nível do Fundamental [...] Mas, assim que eu me formei, eu fui convidada a dar aula em Minas, numa instituição de ensino superior, que eu fui convidada a dar Currículo na década de 70... (ENTREVISTADA CÉLIA)

Em 1970, Célia vai para Minas Gerais, e lá inicia sua trajetória como docente no Ensino Superior, lecionando uma cadeira que não tinha estudado na sua Graduação - Currículo. Neste momento iniciam suas inquietações a respeito da disciplina, que a acompanham desde então. Em três anos, retorna ao Rio de Janeiro e cursa o seu primeiro Mestrado, em Educação, na UFRJ. Após três anos de curso, volta para o nordeste, para a cidade de Salvador, Bahia, ainda sem defender a Tese. Célia relatou que seu primeiro Mestrado foi realizado na década 1970, em pleno tecnicismo. Quando se mudou para Bahia, teve acesso ao quadro teórico crítico, ao conhecer um professor alemão. E os estudos que realizou a fizeram, segundo ela, entrar em conflito teórico.

E, a medida que o Schneider ia me dando os livros e que eu ia lendo, eu fui entrando em conflito teórico [...] eu não tinha nada a ver com aquela dissertação que eu tinha feito. Que eu não ia defender aquilo, porque não era aquilo que eu acreditava, porque eu queria, na realidade, saber o que que era Currículo. [...] eu estava querendo era compreender o que que eu ensinava. Eu não podia ensinar um aluno a planejar Currículo, sem compreender o que era Currículo. E Currículo era uma forma de conhecimento e, a questão do conhecimento está relacionada a questões de poder, tem questões políticas nisso, eu estou lendo esses autores... Eu entrei totalmente em choque teórico-conceitual... Eu falei: 'eu não boto o meu nome embaixo do que eu escrevi'. Naquela época não havia computador, não havia pen drive. O que havia era um trabalho datilografado. Eu coloquei fogo na minha dissertação de mestrado! Queimei. Queimei a minha dissertação de mestrado. (ENTREVISTADA CÉLIA)

Ainda sobre sua socialização e seu desenvolvimento profissional, na Bahia, década de 1970, ingressou como docente na Universidade Católica da Bahia e na Universidade Estadual da Bahia, lecionando a disciplina Currículo. E na década de 80 iniciou seu segundo Mestrado, ao ter contato com uma professora da Universidade Federal da Bahia que desenvolvia suas pesquisas com interlocução teórica crítica. Troca de orientador durante o processo e termina seu Mestrado com uma Tese de 700 páginas e 2 volumes pois, segundo Célia, era apaixonada pelo seu objeto.

Eu falei: eu vou descobrir isso. Eu estava realmente apaixonada por aquilo, entende? Eu respirava aquela pesquisa dia e noite. Então, resumindo, eu terminei em 89 essa dissertação de mestrado, ficou uma dissertação... Ela tinha, vamos dizer assim, duas grandes questões a investigar: a concepção dos alunos e na literatura [sobre Currículo]; ela ficou imensa! São dois volumes, entendeu, com cerca de 700 páginas. (ENTREVISTADA CÉLIA)

Célia relata sua trajetória deixando aparente a paixão que tinha e tem pelo que faz; o quanto se desenvolveu profissionalmente através dessa característica, aprofundando seus estudos; e o quanto foi coerente com as suas apostas teóricas.

Durante todo o tempo da minha prática, como professora de Currículo, eu tava tentando entender essa prática à luz de um quadro teórico e esse quadro teórico ficando cada vez mais complexo, entendeu? E eu não fugia, como eu sempre falo, eu dou aula desbragadamente e leio desbragadamente, tentando entender o que está acontecendo na prática com essa teorização que vai se construindo de modo cada vez mais complexo. Então, as coisas vão ficando muito interessantes, entendeu? Eu fico com uma curiosidade incrível. (ENTREVISTADA CÉLIA)

Sua experiência pessoal e profissional revela marcas perceptíveis aos olhares observadores. Tanto nas anotações do caderno de campo, quanto nos dados apresentados na primeira etapa da pesquisa. Dados que apresentam que os professores indicados como referenciais de prática expressam paixão pelo que fazem e que suas práticas são coerentes com seus discursos, além da vasta apropriação teórica do conteúdo sob suas responsabilidades. No relato de Célia, fica patente o quanto essa paixão mobilizou e ainda mobiliza seu desenvolvimento profissional: retornou diversas vezes e sob diversas matizes a formação acadêmica, ao transferir-se de faculdades e de cidades; queimou uma Tese de Mestrado pronta por não mais se identificar com o quadro teórico; buscou em sua trajetória ampliar sua percepção sob o objeto de suas pesquisas, e ainda busca, com muito estudo. As falas explicitam essas recorrências nas pesquisas sobre os professores referenciais:

“- Ela é uma referência pra mim no sentido de ser um dos poucos professores da minha graduação que pude observar ser coerente entre a teoria que prega e a prática docente.” (MARCEL, 2013, p. 37)

“- A professora se mostra bastante articulada no que tange aos conhecimentos trabalhados em aula. As aulas dela fazem sentido, pois

ela vive e nos faz viver os conteúdos trabalhados.” (MARCEL, 2013, p. 45)

“Denota profunda apropriação teórica dos conhecimentos sobre sua responsabilidade.” (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO, dia 18/03/2015)

“Observo que Célia repete as informações sobre o tema em discussão com frequência, alterando seu discurso, simplificando-o. Utiliza-se de linguagem acessível aos alunos. No entanto, quando um aluno perguntou sobre pós-estruturalismo, Célia elaborou a resposta em nível mais elevado de complexidade.” (Idem)

Em 1990, pediu licença da PUC-BA e da UNEB já como Professora Titular nas duas instituições, e retornou ao Rio de Janeiro, após mais uma transferência do marido. Ingressou no Doutorado em Educação em 1991, também pela UFRJ. Ao final do Doutorado, em 1997, retornou à Bahia, como necessária contrapartida pelo licenciamento para estudo.

Ingressou na Pós-Graduação da UNEB, mas, segundo ela, ainda apaixonada pela Graduação, pois a inquietação dos estudantes em saber planejar currículo encontra-se com a sua inquietação em torno do tema. Portanto, essa relação entre sujeitos e o tema foi e é seu mote no exercício da docência, pois contribui para formação de Pedagogos críticos. Junto a isso, pontuou sobre o seu desinteresse pela Pós-Graduação, tendo como marco um trabalho seu rejeitado em uma reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPEd, em um momento político importante, pós-promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96. Após uma convocação do Ministério da Educação – MEC para que as escolas participassem da formulação das Diretrizes Curriculares dos cursos de Pedagogia do país, Célia escreve um artigo como instrumento de luta política e, sob a argumentação de que as discussões tecidas no artigo estavam superadas, teve o seu texto rejeitado. Interessante narrar esse dado, pois outro professor referencial investigado, Rubem, também relatou seu desinteresse pela Pós-Graduação no decorrer da sua trajetória, assumindo a docência na Graduação como *locus* político de atuação no Ensino Superior, sobretudo por se atuar em um curso de formação de professores. E Célia acentua essa contemporânea realidade institucional Superior, onde a formação para docência se dá imbricada a normativas referentes à produção de conhecimento que disputam o espaço acadêmico na

formação docente, tendo o professor do Ensino Superior que escolher qual espaço ocupar.

Então, eu falei: quer saber de uma coisa? O meu caso mesmo é tentar decifrar no espaço da sala de aula, no curso de graduação, como que está, como que esses alunos estão construindo essa visão de Currículo. Então, isso ocasionou para a minha vida acadêmica alguns problemas, assim, em termos nitidamente acadêmicos: primeiro, eu escrevo, leio desbragadamente e escrevo desbragadamente, e não publico. [...] mas o que eu percebo... É que o tempo que eu tenho [...] Ou fazia uma ou outra coisa, entendeu? Então eu deixei um pouco de lado essa questão de publicação, o que não significa que eu não escreva. Escrevo até demais, mas eu acho que em termos, assim, formais da minha formação acadêmica, o lado que está carente é esse lado de publicação. Porque eu me envolvo demais com a docência. Me atiro na docência com prazer, com paixão, com uma curiosidade intelectual incrível, entendeu, então... isso faz parte da... do meu êthos, né? (ENTREVISTADA CÉLIA)

Gatti (2014), em entrevista recente, destaca a jornada acadêmica de formação de pesquisadores em Educação, docentes do Ensino Superior. Indica que, no desenvolvimento da pós-graduação em Educação no Brasil, a pesquisa foi obtendo notoriedade, enquanto a docência foi sendo relegada a segundo plano. O Mestrado, locus de formação para a docência no Ensino Superior, foi se descaracterizando: “no início, todos os mestrados tinham didática para o ensino superior, além dos aprofundamentos disciplinares – seu objetivo era formar mestres para atuar no ensino superior” (GATTI, 2014, p. 266). Nesse cenário, os professores formadores exercitam a docência e realizam suas pesquisas. E formam professores para atuar na educação básica. E fazem suas escolhas.

“O que se percebe é que a questão da docência é sempre relegada como se fosse algo menor. Ser pesquisador é que é chique! Na nossa sociedade, a cultura é “o professor é um zero à esquerda”. Então, acho que se nós não rompermos com este preconceito, se não dermos consistência e visibilidade às IES para a formação de professores e não retomarmos a formação de mestres (como mestres, mesmo), nunca vamos valorizar o professor, sua carreira, as atividades de ensino, os processos de aprendizagem a que todos têm direito” (Idem)

Ainda sobre seu desenvolvimento profissional, Célia pede demissão nas duas Universidades que leciona, na Bahia, e retorna ao Rio de Janeiro em 2002, definitivamente. Faz concurso para a Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ,

sendo aprovada para trabalhar com a disciplina Filosofia da Educação. Mas seu interesse era trabalhar com a disciplina Currículo. Trabalhou por um ano na UERJ e realizou outro concurso, para a UFRJ, sendo aprovada para trabalhar na disciplina Didática. Até que surge uma vaga para Currículo. E desde 2003 trabalha na instituição, *locus* desta pesquisa, com a disciplina que a acompanhou durante toda a sua trajetória profissional. Um dado apresentado na primeira etapa desta pesquisa indicou que os estudantes reverenciam a vasta experiência dos professores referenciais. Célia indica ter, com toda a sua trajetória em torno da disciplina Currículo, um atributo reverenciado pelos alunos em suas visões a respeito dos professores referenciais.

“- Ela domina o conteúdo da disciplina que ministra, é doutora nessa especificidade que leciona, domina esse conhecimento específico e está acostumada a dar aquela disciplina na graduação, mestrado, doutorado, seminários, palestra, pesquisa... Ela só estuda esse campo ou se debruça a trabalhar mais com essa linha...” (MARCEL, 2013, p.44)

Finalizando seu relato sobre sua trajetória, Célia indicou ter realizado estágio pós-doutoral em Portugal, em 2013/2014, ainda buscando compreender seu objeto, e de que forma ele poderia se tornar mais compreensível para os alunos diante de sua complexidade.

3- Trajetória pessoal e profissional – Professora Mariah

Mariah destacou suas experiências pessoais da infância, relacionadas à sua escolha profissional, indicando inicialmente que sua formação escolar básica foi em escolas públicas. Que no período dessa escolarização, na década de 60, escola era um lugar de estudar, não de brincar. O que para ela não era um problema, pois fora dos limites escolares ela brincava bastante.

Eu sou fruto de escola pública. Mas também sou de uma década, eu nasci em 60, aonde a gente ia pra escola aos 6 anos... Na verdade a gente ia pra escola pra aprender a ler e escrever. E meu espaço de brincadeira não era necessariamente a escola. A escola era um espaço de estudar. E isso era muito bom. Eu adorava ir pra escola. Eu e meus amigos. Porque a gente sabia que a gente depois de sair da escola, ia fazer por 15 minutinhos o dever, talvez meia hora, e depois a gente ia brincar, andar de bicicleta, ir pra pracinha. (ENTREVISTADA MARIAH)

Indicou que as marcas escolares que teve nessa etapa surgiram quando passou a estudar no Colégio de Aplicação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – Cap/UERJ, da 5ª série ao 3º ano do Científico. Pontuou que não tinha restrições às práticas desenvolvidas no colégio, exceto com provas.

Quando acabaram os seis anos de primário, na minha época que eram de seis anos, inclusive o sexto, que era de admissão... Eu prestei concurso para o Colégio de Aplicação da UERJ, na época UEG. Entrei em 69 pra lá, com 11 anos eu entrei pra 5ª série e fiquei lá até o Ensino Médio. [...] o Colégio de Aplicação, na minha época, era um colégio de científico. [...] Eu não me lembro de nenhuma restrição ao colégio, a não ser aquelas normais, de provas... Mas tinha tanta atividade interessante... (ENTREVISTADA MARIAH)

Paralelamente à rotina escolar, de tempo integral, Mariah desenvolvia-se participando de atividades artísticas e desportistas. Ressaltou sua lembrança sobre a imagem que tinha da escola: não era um lugar massacrante.

Então estudava em tempo integral. Chegava em casa e ia fazer dever, mas não faltava tempo de fazer piano, declamação, ir pro clube municipal fazer natação, brincar, fazer atividades como teatro, artes plásticas, folclore... Não tenho uma ideia de que a escola era uma coisa que massacrava, apesar de fazer prova “fileira sim, fileira não”. (ENTREVISTADA MARIAH)

Junto ao que indicou serem *processos tradicionais*, Mariah destacou que a escola proporcionou marcas que identifica terem sido importantes para a sua escolha profissional pela docência. E essas marcas vieram, segundo ela, de professores que desenvolveram trabalhos com a Literatura e com o Teatro.

Tinha todo um processo tradicional. Mas paralelamente a isso... Nós tínhamos que criar livros, nós, na aula de Literatura, por exemplo: eu li Guimarães Rosa com 13 anos, e eu tenho o trabalho até hoje... É esse lado... Especificamente de três professores, lá do CAp... Não no Ensino Médio, se eu não me engano, na 8ª série e 7ª série.... Foram três professores: um chamava Luis Antônio, que dava aula de teatro, e que nós encenamos uma peça, e eu fui a fada Santos! A dona do Tablado, Maria Clara Machado, foi até lá ver a nossa peça e eu ganhei o direito de fazer o curso. O que eu não fiz, porque meninas decentes não fazem teatro na Zona Sul, e eu era tijuicana. Enfim. Mas eu fiquei muito feliz porque de tantas fadas Santos, porque cada uma fazia um pedacinho da peça, a Maria Clara Machado ter escolhido a mim. E eu adorava, sempre adorei teatro, a gente tinha aula de teatro

no contra turno, era muito bom. Eu tive um professor de português/literatura chamado Paulo Sergio, acho que ele define em mim que eu vou ser professora de 'livros'... Que me fez ler Guimarães Rosa com 12/13 anos. Eu tive que fazer um trabalho sobre a Terceira a Margem do Rio, que é um dos contos mais difíceis de Guimarães Rosa, de primeiras histórias. E eu adorei fazer esse trabalho. E teve uma outra professora, chamada Maria Tereza, que fez a gente escrever um livro. Eu não tenho mais esse livro, eu não sei aonde foi parar, mas eu gostei muito, e eu ganhei prêmio com ele.[...] desde cedo [escolhi] o que eu ia ser: ia ser professora de Literatura.
(ENTREVISTADA MARIAH)

Ressaltou que os professores do CAP também lecionavam na Universidade ao qual o colégio era vinculado, e que, talvez por isso, suas práticas eram diferenciadas. Percebeu que a aprendizagem poderia ser significativa, atrelada ao prazer e à experiências concretas.

Professores que traziam essas estratégias, provavelmente de práticas de pesquisa, acredito, da Faculdade. E, principalmente professores de Humanas, eles davam uma teoria aplicada. Então, a professora de Literatura sempre... Os professores, principalmente a Maria Tereza, ela tava dando tipos de narrativas. Eu acho que era isso. E nós teríamos que escrever um livro com todos os tipos de narrativas. O professor de teatro dividiu por todas as séries a peça que foi sorteada, que falava do Tablado, que falava do Modernismo, que falava... Ou seja, a gente aprendia fazendo coisas. Tinha feiras de ciências onde a gente fazia coisas mirabolantes, nós tínhamos laboratórios de todas as disciplinas, de Física, de Química, de Mecânica, então, realmente eu acho que fui uma privilegiada, não tive um colégio sucateado, público. Eu tive um colégio de qualidade extrema e isso guardou em mim, eu acho, a ideia de que é muito bom estudar.
(ENTREVISTADA MARIAH)

As falas de Mariah sobre o CAP e suas experiências pedagógicas expressam a força e o lugar desta etapa da sua trajetória na sua formação, o quanto foram significativas essas vivências para a sua escolha pela docência, incluindo o contato com professores marcantes (MONTEIRO; PENNA, 2011).

Então, na prática, o que eu aprendi no CAP foi uma coisa, que hoje eu sei, que é como você pode aprender gostando de aprender. Eu não tenho memórias de aprendizagens sem alguma significação. Detestava Química. Mas a gente fazia coisas de Química orgânica com bolinhas de isopor, e pintava, isso fazia eu entender tudo.
(ENTREVISTADA MARIAH)

Então, as lembranças que eu tenho é de uma escola muito dinâmica e criativa. [...] O Aplicação não nomeava nada. Eu só fui saber o que era uma oração subordinada substantiva objetiva direta reduzida de infinitivo no 3º ano do 2º grau pra fazer vestibular. Eu usava cores. Então, eu aprendi Matemática com cor. Eu aprendi Português com cor... [A escola era dinâmica e criativa] mesmo que fosse extremamente tradicional: caderneta; tinha que usar o uniforme como tinha que ser; a saia tinha que tá no joelho; meia $\frac{3}{4}$ só aparecendo o joelho; sapato engraxado... A formalidade da escola tradicional estava lá. A informalidade advinha dos professores e da dinâmica do colégio, da gestão do colégio, que tiveram dois diretores muito importantes lá dentro, que eu conheci porque era representante de turma. E, eu já gostava de ler, decidi que queria fazer coisa com ler, lá quando tinha 9/10 anos, fui pra lá e esses professores me marcaram... E eu não tinha a menor dúvida do que eu queria fazer: Português, Literatura e docência. (ENTREVISTADA MARIAH)

Questionada sobre outras possíveis marcas que pudessem tê-la influenciado pela escolha da profissão docente, Mariah destacou uma experiência que teve, na infância, mais intensa com a Literatura quando ganhou a coleção de livros do Monteiro Lobato; e também a influência exercida indiretamente por sua família, por serem a sua avó, a mãe e o pai professores.

Bem, a minha avó era professora, minha mãe é professora... Sempre passaram para nós que estudar era muito importante. Minha mãe sempre foi acadêmica. Então, a minha mãe sempre estudou muito... Eu me lembro ainda muito pequena, olhando pelo vidro da sala e vendo mamãe com muitas fichas, isso foi o mestrado dela; depois ela tirou o doutorado, depois ela tirou livre docência, enfim, ou livre docência e depois doutorado, não sei bem... E depois uma graduação em Psicologia... Papai também é doutor em Medicina, é mestre em Medicina, didata em Psicanálise. E minha avó professora primária dos velhos tempos, uma pessoa que tinha uma cultura muito grande. Então, eu sou de uma família de muita cultura e a educação sempre teve muito presente, né. (ENTREVISTADA MARIAH)

No Ensino Superior, sua primeira graduação foi em Letras/Inglês, e não em Literatura. Segundo Mariah, por orientação de seu tutor. Mas a Literatura permaneceu na vida dela, ao fazer a opção pelo Mestrado em Literatura.

Então, aí eu fiz vestibular para a PUC [...] Passei e cursei a graduação lá, fui monitora de Prática de Ensino de Língua e Comunicação, aprendi um monte de coisas, né, quase quatro anos. Não quis fazer a continuidade de formação [ênfase em Literatura], eu sou formada em Português/Inglês... Porque senão eu não teria mercado de trabalho pra mim com Português/Literatura. Fui

orientada pelo tutor, né, que a gente, cada um que entrava tinha um tutor... Fui orientada a fazer Língua Inglesa... (ENTREVISTADA MARIAH)

Então, quando acabou a minha faculdade, eu fui fazer mestrado em Literatura. Entro pro mestrado em 80 [...] faço cadeiras com Cleonice Berardinelli, com Costa Lima, com Afonso Romano Santana, pessoas que eram ícones da Literatura, aprendi muito. Bem tradicionais, espantosamente... Não davam aulas criativas, de maneira nenhuma, mas aprendi muito, principalmente com dona Cleonice Berardinelli, ela era fantástica como professora... (ENTREVISTADA MARIAH)

Assim como Rubem destacou sobre alguns dos professores que marcaram sua trajetória no Ensino Superior, Mariah pontuou que os professores com os quais ela se relacionou na Licenciatura, e aprendeu muito, davam aulas ditas “tradicionais”. Alguns estudantes relataram, na primeira etapa da pesquisa, que os seus professores referenciais tinham a mesmo perfil docente, e que justamente por isso eram dignos de indicação, como explicitado no excerto abaixo. Uma evidência de que a condição de referencial é pouco compartilhada dentre os pares, e obedece a padrões irregulares e privados, correspondendo a critérios intimamente pessoais.

“- As aulas são, em sua maioria, expositivas, e os textos devem ser lidos previamente. Como avaliação há os seminários e entrega de trabalho escrito. Confesso que eu adotaria outros métodos de ensino, mais dinâmicos, mas acho as aulas do XXXXX muito envolventes. E também é importante ressaltar a diferença entre o método de ensino e a concepção de ensino, de aluno, de sujeito... As aulas do XXXXX são expositivas (método tradicional de ensino), mas sua concepção de educação, e sobre quem são seus alunos, não são tradicionais. Não somos enxergados como sujeitos que sabem menos porque estamos na graduação. Muito pelo contrário.” (MARCEL, 2013, p. 51)

Sobre sua socialização profissional, Mariah pontuou que ainda na graduação em Letras iniciou seu exercício docente, como monitora em disciplinas. Durante o Mestrado, começou a dar aulas em um colégio particular como professora de Inglês. E sua experiência com alunos que não aprendiam foram reativando suas memórias docentes, aquelas que residem no intervalo da consciência, o *saber da tradição pedagógica* (GAUTHIER, 1998), e encaminhando seu interesse epistêmico para os distúrbios de aprendizagem. No diálogo entre as circunstâncias próprias ao trabalho docente e suas experiências enquanto aluna, buscou desenvolver estratégias para fazer aprender.

E logo depois eu consegui um colégio muito bom que fiquei até me mudar pra Brasília, pra dar aula de Inglês. Dei pra antiga 7ª série e 8ª série, eram turmas terríveis. E, eu quando paro para pensar na minha maneira de dar aula, já nessas turmas, foi uma maneira que veio muito, acho, de como eu aprendi. Eram turmas difíceis, eram turmas de garotos, principalmente de garotos, extremamente, quase beirando a delinquência; não era escola pública, era escola particular, de gente muito rica. E eu olhei pra aquela turma e disse: 'bem, alguma coisa eles têm que aprender'. E eu comecei primeiro da maneira que eu tinha aprendido a dar aula, de maneira bem tradicional, e depois eu fui mudando, levando o violão pra dentro de sala, depois fazendo outras maluquices... E aquela turma, que era a "pior turma"... Alguns alunos foram aprovados, com 5. [...] E os alunos fizeram uma festa muito grande pra mim. (ENTREVISTADA MARIAH)

Assim como destacado na fala anterior, Mariah muda-se para Brasília, onde morou por 16 anos. Lá lecionou no Ensino Médio paralelamente ao exercício docente Superior, em disciplinas oferecidas em licenciaturas do Centro Universitário de Brasília – UNICEUB, tanto relativas à sua formação em Letras-Inglês, quanto à sua formação *stricto sensu* em Literatura. Neste íterim, teve outros contatos com problemas de aprendizagem, mobilizando suas experiências *diferenciadas* do período em que foi aluna do CAP-UERJ e buscando desenvolver estratégias em que os alunos pudessem ser atingidos em suas demandas. Buscou formação na área de Psicologia, graduando-se em Psicologia junto a uma pós-graduação *latu senso* em Psicopedagogia.

Quando eu comecei a dar aula lá, eu era bastante tradicional, aplicava prova... Mas depois eu comecei a ver, conforme fui deixando o ciclo básico e pegando anos mais, digo, anos mais a frente, que era estranho dar aula assim. E, aí, eu queria estudar como é que eu podia ajudar meus alunos. Comecei primeiro a inventar coisas em cima de práticas que eu já tinha vivido como aluna, tanto em Prática de Ensino, mas principalmente no CAP. Então, eu fiz varal de poesia, pelos corredores – a direção não gostou muito, mas eu fiz. A turma de História participou, a turma de Geografia participou, porque nós éramos do bloco 3, de Humanas; Letras participou, claro. E a gente botou o varal em todas as salas, com saquinhos de poesias; cada um providenciou uma coisa, então, um pai tinha padaria e providenciou o saquinho; eu tinha um mimeógrafo de álcool, e fiz. Rodei as poesias dos alunos, depois nós fizemos uma grande feira. Outra atividade que eu fiz foi um auto de Natal, de Vinicius de Moraes. [...] E eu tirei isso tudo da minha cabeça. E eu acho que das vivências que tive, certamente. [...] Então, eu acho que se eu sou o que sou vem de uma memória... [é produto de toda essa trajetória...] Sim. (ENTREVISTADA MARIAH)

Mariah retorna ao Rio de Janeiro, acompanhando o marido, e doutora-se em Psicologia Clínica, pois a trajetória que foi tecendo sua identidade foi encaminhando-a para tal: “*Eu nunca me imaginei como professora em um curso de Pedagogia ou professora de Psicologia. Aprendi isso tudo pra poder ajudar meus alunos a aprenderem melhor. Quis o destino, cair na minha mão alunos que não aprendiam*”. Assim como relatou Célia, suas inquietações enquanto docente foram direcionando seus investimentos acadêmicos de formação.

Escreve e defende a sua tese relacionando Literatura e Psicologia à agressividade na infância. Junto ao Doutorado, cursou mais uma *latu sensu* em Psicanálise e atuou como professora em uma instituição de formação em Psicopedagogia. Até que buscou novamente a docência no Ensino Superior, sendo aprovada em concurso para a instituição onde realizei as duas etapas da minha pesquisa.

Disse: vou ser professora universitária de novo, eu gosto tanto! Só que, aí, eu tinha doutorado em Psicologia e eu não podia mais fazer em Letras, porque eu teria que ter doutorado em Literatura. Aí, abriu o concurso daqui. [...] E, aí, eu entrei aqui. E, quando eu comecei a dar aula, o que aconteceu foi que eu resolvi trazer pra dentro de sala de aula aquilo que eu sempre acreditei, e aí já com todo embasamento, tanto psicopedagógicos quanto psicanalíticos sobre brincar e a criatividade, aquilo que eu sempre fiz sem saber o nome. E, assim, as minhas aulas passaram a ser algo um pouco, não sei, se diferente de todas as aulas... Mas eu peguei de cara o 1º semestre... Então, eu fiz gincana, eu fiz jogos, criei jogos [...] Mas o que eu faço aqui eu não aprendi aqui. E não aprendi no curso de Psicopedagogia e não aprendi no curso de Mestrado e no Doutorado. Eu acho que vivi isso, eu acho que na minha infância, na minha adolescência, porque eu podia brincar. (ENTREVISTADA MARIAH)

Mariah pontuou que suas aulas na Faculdade de Educação são diferentes. E atribui isto, sobretudo, à sua infância e adolescência, pois podia brincar. E que preservou da sua infância esse hábito. Considera-se fantasista, e que isso ajudou a manter nela a crença de que se aprende brincando, o que busca sinalizar aos seus alunos.

Eu adoro! Eu sou fantasista. E isso, acho, ajudou a manter dentro de mim a ideia que na vida se aprende brincando. Que se você não é brincante... Não é sem ser sério, é brincante. Se você não gosta do que faz, se você não é apaixonada pelo que faz, você não vai ser criativo. Você vai reproduzir. É o que eu digo para os meus alunos: eu detesto trabalho segundo Piaget, segundo Ericsson, segundo Freud, segundo... Isso eu sei! Eu quero saber o que você entendeu! (ENTREVISTADA MARIAH)

A entrevistada associa o potencial criador à paixão pelo que se faz. Tanto Rubem quanto Célia também destacaram o valor da paixão nas suas trajetórias. Diferentemente dos relatos de Rubem e Célia, a paixão de Mariah pela brincadeira, em ter preservado o hábito de brincar, faz com que a expresse em sua prática, nos espaços-tempos de suas aulas, nas atividades que propõe para desenvolver o potencial criador em seus alunos. As falas dos estudantes, sujeitos da primeira etapa da pesquisa, referenciam a sua defesa, da brincadeira enquanto agente criativo.

“- Essa professora traz uma proposta diferenciada para a academia. O modo como leva as disciplinas, sempre dando a oportunidade para os alunos criarem, questionarem, participarem... E ainda traz uma proposta de avaliação bastante diferenciada: o lúdico.” (MARCEL, 2013, p.35)

Finalizando o relato sobre sua trajetória pessoal e profissional, Mariah destaca suas vivências em movimento religioso católico durante sua juventude. Participou também enquanto docente, assim como Rubem. E destacou que os valores que apresentou sobre o brincar também relacionam-se, de certa maneira, ao que viveu enquanto criança na igreja.

Mas eu não posso deixar de dizer que esse espaço de brincar no espaço da igreja, de criar histórias, de ser tirada da missa de adultos e ter um espaço, uma capela a parte aonde as crianças brincavam, construíam coisas... Sei que isso me marcou também. Ir a igreja, pra mim, quando eu era pequena, era diversão. Não era obrigação. Isso foi até eu ser cursilista, ou seja, até os meus 18 anos. Fui catequista... Tudo dentro de uma teoria extremamente crítica... [Você chegou a ser formadora?] Sim. Eu fiz TLC; fiz o primeiro encontro de jovens; fiz técnica de liderança Cristã; fiz cursilismo, fui cursilista; fui catequista e atuei em comunidade. (ENTREVISTADA MARIAH)

4- O que os dados indicam?

Certamente, o exercício de síntese não revelará a beleza presente nas experiências e vivências destacadas pelos investigados. São falas onde se tecem a trajetória que caracteriza o humano-docente em cada um. Portanto, aqui pouco se expressará do todo que apenas suas expressões podem revelar, nos interstícios do discurso. Não obstante, o movimento é desejável.

Diante das experiências relatadas, fica patente a presença de pessoas, e suas práticas, influenciando escolhas e desenvolvendo o *êthos* docente dos investigados. Para Nóvoa (1997, p.9), “hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana”. Portanto, o que a primeira vista pode parecer uma obviedade, qual seja, afirmar que as experiências forjam identidades, em se tratando de formação docente, desvendar as faces das trajetórias pessoais e profissionais dos professores é uma necessidade para se compreender a própria profissão docente.

Presente nos dados está, também, a relação com a docência que os investigados relataram ter desde muito cedo. Ou por contato com familiares professores; ou por ter estudado toda a educação básica em uma escola de formação docente; ou pelo exercício leigo da docência em espaços religiosos; ou por reconhecerem na prática de seus professores, arquétipos docentes de qualidade. Os três professores destacaram experiências positivas com docentes, e que elas estão presentes em seu *êthos* professoral. Tal dado é revelador da potência da defesa aqui elaborada, de que marcas docentes são construídas no contato entre futuros docentes e professores referenciais, e se manifestam na futura atuação profissional. Daí a relevância de se investigar a representação *Professor Referencial* no âmbito das discussões sobre a formação docente.

Outro dado evidenciado foi a formação pública dos investigados em escolas referenciadas, de qualidade, como os Colégios vinculados à universidades e à formação docente. De algum modo, e esta investigação não se dispôs a compreendê-lo, o que mostram ser hoje – pessoal e profissionalmente – pode estar relacionado com o *lôcus* de formação desses professores. O que explícito não é óbvio. Talvez haja alguma relação entre a formação vivenciada pelos professores, em escolas com vínculo estreito com a universidade, e seu status de referenciais para seus alunos. São professores que indicam, e os dados analisados nas seções subsequentes validarão tal assertiva, terem consciência do lugar que ocupam enquanto formadores de professores. E suas práticas manifestam isto.

Destaca-se também a infância com brincadeiras; docência e militância em movimentos jovens católicos; interesse pela docência, paixão e prazer no exercício

profissional; além da vasta experiência. Os dados permitem inferir que os investigados conferem valor profissional às suas vivências, hoje presentes na sua atuação docente.

Lodi (2010, p. 56), ao investigar histórias de vida de professores formadores, pontua que “os diferentes tipos de saberes adquiridos sejam eles vivenciais, relacionais, sociais, pedagógicos, conferem ao docente uma determinada “receita” que geralmente transforma-se na base para suas atuações”. É o que as pesquisas sobre o saber docente procuram discutir, quais saberes constituem o profissional docente e de que fontes emergem. Os dados referentes às trajetórias de Rubem, Célia e Mariah deixam ver o quanto as vivências pré-serviço profissional estão presentes, hoje, no *êthos* docente dos professores investigados. E que os mesmos imputam grande valor a elas. E que não as reproduzem: as fazem dialogar, saber experiencial e saber da tradição pedagógica (GAUTHIER, 1998) com demandas dos contextos de atuação.

Em suma, os dados permitem afirmar que as experiências formativas forjam o *êthos* docente dos professores, a sua identidade profissional. E compreender como forjou-se o *êthos* docente de professores referenciais, estes que possuem o status de arquétipo de prática para seus alunos e que marcarão o fazer docente do futuro professor, é mais um caminho necessário para se compreender a ação docente em exercício. É a aposta que aqui vem sendo desenvolvida.

CAPÍTULO IV - AS AULAS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

“Para a pesquisa da sala de aula, é necessário um posicionamento de abertura, flexibilidade e coragem no enfrentamento de nossa ação profissional; [...] Essa deve ser nossa briga. Individualmente, coletivamente e institucionalmente, é necessário assumi-la. O ponto de partida possível é a análise dos elementos existentes no processo.” Selma Pimenta e Léa Anastasiou

Este capítulo refere-se aos dados construídos a partir das percepções dos professores sobre como concebem e desenvolvem seus cursos, e também aos que se referem às suas aulas, a partir das observações que realizei e das respostas às inquirições sobre as mesmas. As seções apresentam as análises referentes ao processo de planejamento dos cursos, tratamento dos conteúdos, metodologia(s) utilizada(s) e toda uma conjuntura avaliativa construída e proporcionada pelos mesmos; e às escolhas e atividades didáticas que dão forma às suas concepções de Educação - sujeito, sociedade, ciência, currículo e ensino.

Relembrando o que foi explicitado no primeiro capítulo deste relato, a entrevista se dividiu em dois eixos principais, reunindo o segundo eixo as questões elaboradas a partir das inquietações surgidas no decorrer da observação exploratória que realizei das aulas dos referenciais investigados – 4 observações do professor Rubem; 3 da professora Mariah; e 3 da professora Célia, totalizando 10 observações. Portanto, a seção que agrega as análises das aulas observadas articula respostas às perguntas específicas para cada docente.

Toda ação de ensinar está fundamentada em um método, sabendo o professor disto ou não, agindo deliberadamente em função dele ou não. Sobre isso, Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que a docência exige o domínio do método de ensino, assim como as pesquisas científicas requerem métodos específicos às áreas de conhecimento vinculadas, pois possuem sua lógica interna própria e seus determinantes, conceitos, leis e princípios, sua historicidade e seu processo de produção. Em que consiste esse método de ensino? E em que nível se dá o domínio dele? As autoras defendem que

“A respeito do método de ensinar e de fazer aprender (ensinagem), pode-se dizer que ele depende, inicialmente, da visão de ciência, de conhecimento e de saber escolar do professor. Se o docente vê o

currículo como uma somatória de disciplinas dispostas lado a lado ou como grade – como é habitualmente chamado – e toma a disciplina que leciona como fim em si mesma, adotará um método de transmissão e reprodução do conhecimento. Nessa visão de ciência, o conhecimento é tomado como neutro, descontextualizado, como fim em si mesmo, distanciado de seu processo de produção, definitivo e verdadeiro” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 195).

Portanto, investigar as aulas dos professores referenciais é um exercício revelador da lógica inerente ao método de ensino dos mesmos, suas visões de ciência, conhecimentos e saber. As aulas apresentam indicativos de suas concepções pelo próprio fazer, uma epistemologia de sua prática. E as suas falas e as dos estudantes, assim como as observações de suas aulas, referendam-nas. E os dados aqui apresentados pretendem-se colaboradores da elaboração de uma teoria do ensino em permanente construção, um devir histórico, enquanto nos detemos a investigar o processo de ensinar como um fenômeno complexo.

“A pesquisa da prática individual e coletiva e de seus determinantes possibilita a construção de um pensar compartilhado sobre as nossas próprias incertezas e dificuldades. Possibilita e exige distanciamento e análise das ações executadas e das ocorrências efetivadas à luz dos (quase sempre imprevistos) resultados. Dá voz ao professor como autor e ator. Favorece uma autocrítica extremamente salutar. Reconstrói a teoria existente. Permite esvaziar os aspectos e ações imediatistas, levando à construção de uma teoria emancipatória: torna os professores mais sujeitos de sua própria história profissional, fomentando a concepção e a implementação de novas alternativas diante do desafio que é ser professor universitário” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 199).

Tardif *et al* (2014) acentuam a relação de exterioridade entre os professores e os saberes que os constituem profissionalmente – os saberes sociais que ensinam e os saberes docentes que lhes caracterizam enquanto categoria profissional. Segundo os autores, por não produzirem e não controlarem os saberes que ensinam e os saberes profissionais da docência – ambos produzidos em âmbito acadêmico – há uma relação de alienação entre os professores e seus saberes.

Indicam ainda a urgência de os professores se encorajarem a objetivar seus subjetivos saberes experienciais, dar publicidade a eles através da relação com outros professores – na troca, no diálogo, na formação entre pares. E convocam a comunidade científica a interessar-se pelos saberes experienciais dos professores, para assim

enfrentar a relação de exterioridade entre docentes e saberes. “As certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas” (TARDIF *et all*, 2014, p. 52).

Portanto, este capítulo busca desprivatizar a prática dos professores referenciais investigados, dar luz a elementos constituintes dos profissionais que são através de suas práticas, e que por serem o que são, são indicados como arquétipo de prática por seus alunos. Cochran-Smith (2012, p. 06) trabalha com o termo desprivatização “para chamar à atenção o fato de que, por muitos anos, o ensino tem sido considerado como um trabalho privado”. Logo, desprivatizar a prática docente é uma necessidade candente, pois trabalha em benefício de uma profissionalização comprometida com sujeitos que a realizam, situada, afetada pelas demandas e contextos de atuação docente. A publicização da ação de ensinar permite a elaboração de uma crítica do fazer docente, trabalha em prol de uma teoria do ensino.

“A desprivatização da prática seria o interromper do ensino como um ato privado. A mudança é abordada através de várias perspectivas e processos, que abrem o ensino a outros, estimulando a colaboração com outros que também estejam engajados no esforço para tornar o seu trabalho público e aberto a críticas” (Idem).

Compreendendo como Roldão (2007), que uma postura mais pedagógica e plural do ato de ensinar é fazer aprender alguma coisa a alguém, os dados aqui apresentados avalizam que a forma como o discurso é organizado pelos investigados preserva intenções de fazer-aprender concisas e conscientes. A seguir, o esboço possível de uma cartografia do processo de ensino-aprendizagem mediado pelos professores referenciais.

1- Os caminhos entre o pensar e o fazer: concepções, elaboração e desenvolvimento dos cursos

“- Um profissional dedicado, exigente, comprometido e empolgado com o que faz.” Estudante

Esta seção reúne dados referentes às percepções dos investigados sobre o processo de concepção e elaboração das disciplinas. Os referenciais pontuaram como

compreendem o processo de planejamento dos cursos; também sobre o que fazem e como percebem a relação entre o que fazem e o retorno discente; o tratamento dos conteúdos; metodologia(s) e avaliação.

Rubem destacou que reconhece a pertinência de um planejamento de curso, mas sendo flexível. O mesmo foi destacado por Mariah, que apesar de planejar o programa do curso conforme considera pertinente, as demandas das turmas vão delineando-o.

Bom... Eu sou consciente que o certo é fazer um planejamento mais formal como a gente aprende a fazer aqui, nos nossos cursos. Inclusive me lembro de uma professora que dizia 'planejamento é importante porque... Até pra você para você não usá-lo na hora da aula... Mas você pode voar e voltar. Ter um trilho, uma amarra, um porto seguro...' De alguma forma eu faço. (ENTREVISTADO RUBEM)

Então, eu sou uma professora muito chata, muito tradicional nisso: eu pego a ementa; eu monto o programa que eu quero; eu escolho a bibliografia que eu acho pertinente; depois, eu discuto se é possível, né? Então, na verdade, eu monto de acordo com cada turma, seguindo a ementa. [...] Na verdade, o meu programa e a minha aula ela é delineada quase que aula a aula. [...] As minhas aulas vão sendo modificadas quase toda semana, ou seja, eu preparo aula toda semana. Eu releio os textos toda semana. Eu não deixo de cumprir nenhum item que é obrigatório do aluno saber. Isso não. Mas às vezes eu escolho 10 textos e trabalho 2. Porque a turma não conseguiu entender. Não passo pra outro texto se a turma não entendeu. (ENTREVISTADA MARIAH)

Mariah comenta o cuidado que tem em perceber se seus alunos estão compreendendo os temas trabalhados através dos textos sugeridos. E escolhe outros que possam ser mais efetivos para o entendimento dos estudantes. Uma evidência do seu exercício de escuta. Destaca-se, também, uma fala de um respondente da primeira etapa da pesquisa, que identifica essa conduta em seu professor referencial.

Eu vou readequando, vou mudando o texto sim. E não precisa desse feedback do tipo: estou gostando ou não. Eu sinto. É uma preocupação minha sempre, ao final da aula, bater na minha cabeça o que que eu vou levar e o que que tenho que reforçar, o que que eu não tenho que seguir, o que que eu tenho que mudar, porque esse tipo de texto não dá... (ENTREVISTADA MARIAH)

“- Discutíamos textos muito bem selecionados, tirávamos dúvidas, discutíamos sobre assuntos polêmicos e em alguns textos escrevíamos o que ele [o autor] falava com nossa opinião (o que sempre foi levado em consideração por ela).” (MARCEL, 2013, p. 50)

Rubem explicou que o departamento orienta os cursos a serem oferecidos pelos professores, sugerindo os temas a serem abordados nas disciplinas. E o investigado observa que os colegas professores atendem a orientação departamental, enquanto ele trabalha os temas ao tratar de pessoas.

Geralmente, o nosso programa já é dado pelo departamento por temas... E eu sempre preferi, é uma preferência pessoal... O grupo de colegas até trabalha diferente. Eu prefiro dar os temas falando das pessoas, eu gosto muito de falar dos pensadores, da biografia deles, de falar o que eles trouxeram, qual foi a contribuição... E aí eu entro no tema, pra já dar esse gancho que são de carne e osso, eu não tô falando só de conceitos, de ideias... Então eu já faço essa alteração. (ENTREVISTADO RUBEM)

Rubem estabelece sua defesa pelo tom biográfico dos cursos explicando que as marcas biográficas das pessoas, dos autores nesse caso, indicam influências, essas que dão pistas sobre possíveis porquês da defesa tal e qual dos autores.

É que a gente ficou com dois parâmetros que não é só na faculdade de Educação, é geral. Parâmetro cientificista, que regem essas normas técnicas, e o parâmetro marxista [...] Eu não tô querendo criticar o marxismo por si, porque muita coisa que eu aprendi com o marxismo eu considero importante... Mas quando você analisa uma pessoa em termos de classe social, em termos de materialismo histórico, de dialética, o humano, o biográfico some. Porque some esse caráter da narrativa. Porque a narrativa tá muito ligada a essa experiência do humano. Tudo que te falei agora, dessa manifestação, dessa [minha] expressão como educador, você deve ter percebido que tá marcado com sangue de família, de vivência... E a gente chega no trabalho acadêmico... 'Então, começando as ideias dele, o conceito tal...' E você nem sabe quem foi o cara. (ENTREVISTADO RUBEM)

Interessante observar na fala de Rubem um indicativo da defesa elaborada neste trabalho, expressada nos dados analisados. As marcas biográficas delineiam uma personalidade pessoal e profissional, marcas com *sangue de vivências*. Segundo Polanyi (2010, p. 9), “é impossível dar conta da natureza e da justificação do conhecimento por uma série de operações estritamente explícitas, sem invocar compromissos mais profundos”. O que se apresenta explicitamente possui seu fundamento tácito. Em se tratando do exercício da docência, aquilo que se vivencia enquanto formação tácita demarca o profissional que se apresenta explicitamente, ainda que o mesmo não saiba

dizer, explicitar o fundamento do seu saber. Por suposto, e aqui defendido, aquilo que os professores em formação adquirem enquanto saberes profissionais no contato com seus professores tornam-se saberes sobre a docência, saber da ação pedagógica (GAUTHIER, 1998), pois tal contato é parte de sua trajetória pessoal e profissional. Ainda, no contato afetivo-relacional com professores referenciais, aqueles que se diferenciam em qualidade dos seus pares e que por isso são qualificados como arquétipo de prática por seus alunos, forjam de uma maneira mais profunda seu *êthos* docente em formação. A seguir, dois exemplos de Rubem que fundamentam a sua defesa, e fortalecem a tese aqui desenvolvida:

Os próprios marxistas não conhecem a biografia do Marx... Eu li a biografia dele e vi que ele, até os 10 anos... Ele era de uma família judaica. A família cumpria todos os rituais... Só que na Alemanha havia momentos de picos de antissemitismos... Então quando havia o movimento antissemita, que adentrava a cidade, que começava a perseguir pessoas e tal, dependendo do governo que assumia, voltava o antissemitismo... Judeus eram expulsos de repartições públicas e tal... Não foi com o Hitler... A Alemanha já tinha uma história de antissemitismo forte. E o pai do Marx chegava 'gente, olha... acabou! Joga tudo fora! Castiçal, candelabro de 7 braços... Joga tudo fora! Meu solidel... Tira o teu Marx! Joga tudo na fogueira! Nós vamos para a Igreja, nós vamos fingir que somos protestantes. Pega a bíblia e vai.' O pai do Marx era advogado, iria perder a clientela toda. E o Marx, um garoto de 10, 12 anos... Será que isso vai ficar impune? Quer dizer, isso vai passar em branco na vida dele? Então... O pai fazendo um ritual ridículo, e ele vendo o pastor dizer 'você estão sofrendo, fiquem calmos... Vocês veem pessoas ricas, endinheiradas... Eles não vão ter nada na vida eterna, e vocês que são pobres é que vão ser ricos lá no céu!' A religião foi um ópio do povo... Você não pode dizer que não tem um pinguinho dessa experiência aí... (ENTREVISTADO RUBEM)

Paulo Freire... Você entende direitinho o DNA do Paulo Freire quando você vê aquela experiência que a mãe dele educa ele, alfabetiza ele com gravetos na areia. Ele, antes de entrar para a escola, já alfabetizado, informalmente... Ele vai ser um dos ícones da Pedagogia. Aí ele vai pra escola e no primeiro dia de aula e ele vai pra mãe e diz 'mãe, eu pensei que os meus amigos aqui da rua também fossem pra aula também, pra escola... Mas e o manelzinho, o Joãozinho...' 'Não meu filho, eles são pobres, mais do que a gente. Eles têm que trabalhar pra ajudar a mãe deles, não podem ir para a escola'. Será que isso não marcou o Paulo Freire? Depois ele perde o pai e sai da escola. Fica três anos fora. Quando ele volta, volta numa turma de menores e ele é o grandalhão da turma. Olha o oprimido, o excluído... Isso tudo ele... Não tô dizendo que a biografia explica. Mas a biografia dá consistência pra construção da pessoa. (ENTREVISTADO RUBEM)

Os investigados também indicaram, a respeito dos cursos oferecidos, se os planejamentos e/ou ações didáticas se alteram por serem formadores de professores, ou seja, se suas práticas preservam intencionalidades próprias à formação docente, ou não, resumem-se à práticas acadêmicas de formação superior sem atenção à especificidade pedagógica de se formar professores. Célia indicou que sua trajetória foi marcadamente como formadora de professores. E que não sabe ser professora diferente do que já é. Assim como Rubem, que destaca também sua preocupação em oferecer exemplos e fazer links com o trabalho docente, justamente por reconhecer a especificidade da formação para a docência.

Como eu sempre fui com toda minha prática... Eu sempre estive envolvida com cursos de formação de professores. Eu sempre fui professora de professores. Então, é claro que isso pra mim, eu não diria que altera porque eu não tenho uma outra visão pra dizer que essa alterou. Mas pra mim isso é fundamental. É um fundamento. Se eu estou formando formadores, eu tenho que... Isso pra mim é básico, é fundamental, entendeu? O fato de eu estar formando formadores.
(ENTREVISTADA CÉLIA)

Na verdade o que acontece... Eu só tenho experiência com curso de formação professores. Por exemplo, eu trabalho com cursos de extensão também... O Filosofia para todos e o Filosofia contemporânea, ali não é formação de professores. É introdução à Filosofia. Ali eu não tenho essa preocupação, de ficar o tempo todo fazendo link com sala da aula. Mas nos cursos que eu dou na formação de professores, eu dou sempre exemplos, que eu tive em escolas... De escola, de Educação são mais frequentes. [...] Isso dá margem pra você criar mais proximidade do aluno...
(ENTREVISTADO RUBEM)

Shulman (2005) indica que os professores peritos que investigou realizavam o ensino oferecendo exemplos e construindo analogias potentes relacionadas ao conteúdo em aprendizado, o que para ele, é da esfera do *conhecimento pedagógico do conteúdo* do docente em ação, “sua própria forma de compreensão profissional” (SHULMAN, 2005, p. 11, tradução livre), um amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores. A partir do que discute o autor, denota-se a perícia de Rubem no desenvolvimento de seu curso e de suas aulas ao manifestar o conhecimento pedagógico conteúdo de sua base de conhecimentos profissionais. Sua perícia

apresentou-se em suas aulas, além dos estudantes também reiterarem tal postura nas práticas dos seus professores referenciais.

“O professor conta histórias todo o tempo, narra casos que viveu, casos relacionados ao tema que está sendo tratado, na forma de exposição. Abre janelas, hiatos nas exposições, para narrar. As narrativas despertam interesse dos estudantes; nesses momentos, mostram-se mais focados na exposição. Todas as narrativas mobilizadas pelo professor relacionam-se ao tratamento do tema.” (ANOTAÇÕES DE CADERNO DE CAMPO, dia 16/03/2015)

“Um aluno faz uma observação sobre o tema da aula; o professor enaltece sua fala, mostrando elementos da fala do aluno que são interessantes; entram as narrativas, exemplos e experiências; chega, ao final, em um deslocamento de sentido da observação feita pelo aluno, na direção do conteúdo da aula. Ou seja, o professor elaborou uma trajetória discursiva que valorizasse a construção do conhecimento pelo aluno, e ampliou, oferecendo um sentido mais apropriado à observação do aluno sobre o tema em aula com o suporte das narrativas.” (Idem)

“- *Ele sempre dá exemplos práticos respaldando-se em autores conceituados que falam sobre o tema debatido em sala de aula.*” (MARCEL, 2013, p. 43)

Mariah indica que sim, que sua postura docente é focada na formação de professores, que altera sua prática em função do caráter formativo docente. Nesse sentido, busca formar professores criativos, e não reprodutores. Assim como Rubem destaca que reconhece ser a sua ação pedagógica formadora de saberes profissionais. Diz preocupar-se com a sua forma de ensinar, com sua ação docente, pois o formador educa também com suas ações. O que também é defendido por Martins (*apud* ANDRÉ, 1995, p. 95), quando afirma que “aquilo que é vivido na prática é muito mais forte e duradouro do que o que é ouvido em nível de discurso”.

Sim. Porque se não alterasse, eu não ia ser formadora de ninguém. Se não sei criar coisas, coisas no sentido mais metafísico possível, se não souber modificar-me, não é moldar-me, é modificar-me que nem casulo e borboleta, eu vou tá formando quem? Copiadores de pensamento? Não vejo isso como uma coisa bacana, né. (ENTREVISTADA MARIAH)

A prática também reflete, porque um componente meu que aparece nas avaliações dos alunos... E eu cuido disso, nesse sentido... É porque eu acho que o professor educa também pela maneira como ele age. Então eu tenho que ter cuidado com o que eu falo, meu olhar... A

maneira como eu olho... Jamais olhar para alguém, ou qualquer pergunta com olhar de desprezo... (ENTREVISTADO RUBEM)

Patente nas aulas da professora Célia e do professor Rubem, o cuidado que têm ao receber as elaborações dos estudantes sobre o conteúdo que está sendo trabalhado, com uma intencionalidade formativa relacionada - um indicativo de que reconhecem o lugar que ocupam enquanto formadores de professores. A seguir, uma observação de aula da professora Célia, extraída do caderno de campo, e outro excerto retirado do relatório de pesquisa da primeira etapa da pesquisa, com o reconhecimento de um estudante sobre as práticas de seu referencial.

“Uma aluna, provocada por uma questão feita pela professora, responde com suas próprias palavras; [Célia] concorda, mas reelabora seu discurso a partir de conceitos da disciplina: ‘eu chamaria de manifesto e oculto’. [Célia] não se omitiu, reelaborando corretamente o conhecimento da aluna sobre o assunto, e não foi grosseira, indicando o erro da aluna publicamente.” (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO, dia 15/04/2015)

“- Acho a relação ética e responsável, sem deixar de ter em mente que está trabalhando com a formação de futuros professores, logo, a prática dela também faz parte da sua atividade enquanto professora. Procura atender da melhor forma possível as demandas dos alunos, mas de forma responsável.” (MARCEL, 2013, p. 52)

Rubem destaca, em sua fala, de onde surgiu essa preocupação com a escuta e devolutiva cuidadosa às falas dos estudantes. O que pode ser observado em suas aulas:

Como o caso também de um colega, que me contou, não fui eu! Mas que eu também faria. O garoto fez uma pergunta ridícula, assim... Que não teve nada a ver. E a turma: ‘que absurdo! Que burro... Claro que não!’ Aí ele falou: “apliquei Paulo Freire hoje, de certa forma... Rubem Alves... Porque eu cheguei e falei ‘olha, não não... Pera aí... Não faz isso não’”... Porque ele percebeu... Ele falou uma besteira, “mas eu não posso deixar ele ser execrado”... “Eu acho que entendi o que ele quis dizer, é que não ficou claro!” Aí ele... “Você não quis dizer isso, isso e aquilo?” Aí ele inventou uma saída e o moleque “pô, era isso mesmo! Era isso que eu queria, professor!” “Então, você entendeu de outra maneira... Então deixa eu te explicar melhor...” Aí o garoto “pô, eu entendi de outro jeito!...” Ele se agarrou naquilo... [você relatou o caso de um amigo, mas isso é frequente nas suas aulas. Está presente nas observações que fiz. O aluno faz uma elaboração, você compreende a elaboração do aluno... E se a elaboração do aluno não for aquilo ainda, a respeito do tema, você vai...] Cuidadosamente, sem nenhuma opressão... Exatamente. Eu faço isso também. Porque eu me inspirei muito nessa fala dele. Não

deixar o aluno... Porque eu também percebo isso... É um recado pra turma... Viu, é isso que vocês têm que fazer com os alunos de vocês... Proteger... Por que o que que você vai ganhar com isso? Todo mundo vai ficar a vontade pra falar! Porque ali na frente não tem um professor que vai humilhar ele... Os próprios colegas também não vão, porque o professor não irá deixar. Então, fica uma comunidade de aprendizagem, leve... Sem maiores pesos. (ENTREVISTADO RUBEM)

“Um aluno, que denota ter algum distúrbio psíquico, faz uma pergunta que foge à discussão; o professor, generosamente, atende à demanda e responde, sem denotar opressão/ironia/desprestígio. Posteriormente, continuando a aula, usa uma metáfora de Rubem Alves, relacionada ao tema em exposição, e olha e interage com o aluno que fez a pergunta, pois a metáfora se relacionava com a resposta que havia dado para esse aluno. Sua atitude indica o respeito ao discente.” (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO, dia 23/03/2015.)

“Um aluno, após uma breve pausa do professor, esboça querer falar, e prontamente o professor permite; o aluno faz uma elaboração pouco relacionada ao que estava sendo dialogado entre o professor e os alunos que mostravam-se interessados na aula. E explicitou o professor: “foi muito importante você falar isso...”, e desenvolve adequadamente a elaboração do aluno ampliando-a com o conteúdo em questão na aula, fazendo o uso do recurso das narrativas.” (Idem)

Questionados sobre o que não pode faltar nos cursos que oferecem, os investigados pontuaram o que consideram mais valioso em suas aulas. Célia indicou interação.

O que não pode faltar... É a interação! Entendeu? É essa interação entre mim e a classe, entre as pessoas que estão na classe, certo? E entre tudo isso e a prática. A realidade concreta, entendeu? São as relações. O que não pode faltar... A grande preocupação do meu curso é estabelecer interações, relações. Isto está relacionado com que? Eu estou relacionado com você? Tudo está conectado, entendeu, relação... O engraçado que isso é um dos motivos de eu ter gostado muito do enfoque do Boaventura de Souza Santos. É que ele trabalha o conceito de ecologia de saberes. E exatamente é onde, por exemplo, na minha aula de Currículo, eu chego e falo assim: ‘olha, agora a gente vai entrar em Filosofia, agora a gente vai entrar em Sociologia, agora a gente vai entrar em Psicologia, a gente vai entrar em Antropologia’. Então, eu tento relacionar e tudo isso relacionado com a prática deles. Eu tô tentando me relacionar com as práticas deles, com a teoria... Então, eu diria que a palavra, o que não pode faltar é interação. (ENTREVISTADA CÉLIA)

Mariah pontuou o que não abre mão ao planejar e desenvolver seus cursos – criatividade, ludicidade e experiências diversificadas. O que foi reconhecido pelos

estudantes respondentes da primeira etapa da pesquisa, quando indicaram as principais qualidades docentes de seus referenciais.

Criatividade; ludicidade; riso; mudança de posição corporal; carteiras desarrumadas; quadro bagunçado - meu quadro é sempre bagunçado; fotografias; uso de celulares, pra tirar fotografias, até pra falar com namorado, não importa, mas é mais pra tirar fotografias, pra gravar; minha aula é pública, pode gravar sim, pode tirar fotografia, pode fazer o que quiser e eu trabalho muito com eles registrando as atividades, a partir de cada celular e depois eles têm que mostrar pra turma como foi o processo. Então, isso não pode faltar. Se faltar, eu não vou conseguir dar aula. O filme, a massinha, a tinta, nada disso pode faltar. De maneira nenhuma. (ENTREVISTADA MARIAH)

“- Paneja suas aulas, avaliações justas e lúdicas, didática diversificada, práticas condizentes com seu referencial teórico” (MARCEL, 2013, p. 40)

Rubem pontuou que não abre mão da liberdade em seus cursos. Acredita que seu papel na formação de professores é oferecer um modelo de ensino libertário, que possa ser propagado.

Eu não abriria mão, exatamente, de ter essa liberdade pra poder fazer o meu trabalho... Eu não abro mão de fazer esse meu trabalho nessa liberdade. Pra mim, então, a melhor coisa é isso! Trabalhar com essa liberdade. Por isso que eu até... O pessoal chega... ‘Pô, você já tem pontos, em produção e tudo mais... Por que que você ainda vai fazer extensão?’ Primeiro, que eu quero ampliar o número de pessoas que recebam esse tipo de modelo... Que eu tenho consciência que esse tipo de prática que eu tenho, pra alguns, é libertador! E vai formar novas pessoas que vão provocar isso nos outros. Não digo libertadora só no sentido político, mas pessoal. Se livrar um pouquinho dessa coisa de que ‘eu sou um professor, eu tenho que ser sério... Eu sou o detentor da verdade... Eu quero saber o que o aluno aprendeu! Eu quero avaliar! Eu sou um juiz!’ Tirar esse peso, jogar mais pra outras dinâmicas, né. (ENTREVISTADO RUBEM)

Questionados sobre como avaliam seus alunos, os referenciais indicaram promover práticas avaliativas progressistas, cada um elaborando-as por estratégias que consideram mais potentes. Os dados apresentados a seguir complementam o que já foi apresentado em seções anteriores, quando os investigados, para expressarem seus saberes, práticas, concepções e relações com os estudantes, relataram como avaliam.

Em síntese, os investigadores avaliam seus estudantes processualmente, o que Perrenoud (1999) denomina de observação formativa.

Para o autor, a observação formativa é uma avaliação processual que define-se por seus efeitos de regulação dos processos de aprendizagem. E pode se instrumentalizar de diversas formas, inclusive não ser instrumentalizada:

“Melhor seria falar de observação formativa do que de avaliação, tão associada está esta última palavra à medida, às classificações, aos boletins escolares, à ideia de informações codificáveis, transmissíveis, que contabilizam os conhecimentos. Observar é construir uma representação realista das aprendizagens, de suas condições, de suas modalidades, de seus mecanismos, de seus resultados. A observação é formativa quando permite orientar e otimizar as aprendizagens em curso sem preocupação de classificar, certificar, selecionar. A observação formativa pode ser instrumentada ou puramente intuitiva, aprofundada ou superficial, deliberada ou acidental, quantitativa ou qualitativa, longa ou curta, original ou banal, rigorosa ou aproximativa, pontual ou sistemática. Nenhuma informação é excluída a priori, nenhuma modalidade de percepção e de tratamento é descartada” (PERRENOUD, 1999, p. 104).

Célia pontuou que foi aprimorando sua forma de avaliar durante seu desenvolvimento profissional, e que hoje avalia os estudantes de forma processual e formativa. Também, indica que em todas as aulas são feitas avaliações.

Isso aí é uma coisa bem interessante. Como todo professor, eu comecei na minha carreira num processo de avaliação bem pautada na avaliação somativa. Ao longo de todo o meu processo [de desenvolvimento profissional], eu muito preocupada que a avaliação estivesse relacionada à minha própria prática, eu fui gradativamente alterando meu processo de avaliação, me centrado cada vez mais numa avaliação processual e formativa de tal modo que, por exemplo, hoje eu já estou no seguinte estágio: todo dia de aula é dia de avaliação. Não tem um dia de aula que eles não sejam avaliados. (ENTREVISTADA CÉLIA)

Célia explicou que desenvolveu um processo de autoavaliação discente ao longo de sua trajetória profissional, materializando sua proposta formativa. Pontuou que não cobra conteúdos na autoavaliação que os alunos realizam a cada aula. Sua intenção é formar leitores e escritores. Por isso, usa a autoavaliação como recurso vinculado à leitura de textos, condicionando a nota à leitura e produção de questões referentes ao texto.

Então, a minha avaliação, atualmente, ela é processual, certo? Ela é formativa e dentro dessa avaliação formativa, eu fui gradativamente construindo um processo de autoavaliação. Então, a cada dia de aula os alunos devem ler um texto e eu entrego pra eles uma ficha em que eles preenchem indicando se leram o texto; a qualidade da leitura efetuada; como eles trabalharam... Ou seja, eu não cobro conteúdo. Eu cobro a formação de um aluno que se torne leitor, porque eu peço que ele leia o texto; e que se torne escritor. Então, inicialmente, eu pedia até que eles fizessem um resumo. Aí, eu fui percebendo a grande dificuldade que o aluno tinha. Inclusive em fazer questões... Então eu exijo a cada aula que eles, nessa avaliação, que eles produzam uma questão por escrito. Porque eu acho fundamental o questionamento. (ENTREVISTADA CÉLIA)

Indicou ainda que, por sua avaliação ser processual e formativa, termina o semestre com muitos registros avaliativos de cada aluno. Registros oriundos das autoavaliações, de resenhas e resumos, e de prova.

A cada dia de aula tem autoavaliação. Hoje eu passei a manhã inteira atualizando planilhas, com fichas... É uma loucura! É um trabalho... Então, eu dou uma média, normalmente... Pra você ter uma ideia, a última turma de Currículo, cada aluno teve 16 notas. Então, por exemplo, foram 10 autoavaliações – uma média de autoavaliação; trabalhos em grupo – eles fazem também vários trabalhos em grupo; e trabalhos escritos – resumos, resenhas e prova. A prova eu apenas dou no último dia de aula para aqueles alunos que não conseguiram alcançar, vamos dizer assim, uma determinada média que eu estipulo. Esse aluno faz prova final. Mas a avaliação é processual e formativa. É centrada nas habilidades dos alunos lerem, exijo leitura básica, indico leituras complementares; e nas habilidades dos alunos serem capazes de escrever. [...] Eu sofri muito com essa forma de avaliação. Eu fui aprimorando aos poucos. (ENTREVISTADA CÉLIA)

Mariah também destacou que sua concepção avaliativa manifesta-se pelo foco no processo, e que regula as aprendizagens através de observações e gravações em vídeo, registrando o desempenho dos estudantes em fichas individuais, assim como Célia. Ainda, explica que suas avaliações são realizadas por grupos operativos, o que foi destacado pelos estudantes que indicaram-na como referencial. Reconheceram os estudantes serem as avaliações um processo lúdico, momentos de prazer e aprendizados.

Eu avalio o aluno em processo. Isso é bem difícil. Meus trabalhos são eminentemente em grupos. Não é porque eu acho isso fácil, é porque com isso eu consigo ver o processo. [...] Eu fui criando ao longo de 35 anos de docência, aonde eu trabalho cada vez mais com essa perspectiva de grupo operativo, de projetos, uma maneira de registro.

Você vai dizer: mas como é que você mede isso? Eu tenho fichas, que eu fui desenvolvendo... Uma coisa que eu preencho, não metodicamente todo final de aula... Eu filmo todas as atividades dos meus alunos, quando eu vou ver o procedimento do aluno eu vou registrando. E, aí, eu posso ver direitinho quem participou, quem não participou. E, como eu sempre tenho monitor voluntário, há muitos anos, eu tenho sempre dois olhares. Além dos registros dos alunos que estão registrando o seu próprio trabalho. Eu acabo tendo 3, 4 até 10 registros e isso acaba me mostrando o processo. (ENTREVISTADA MARIAH)

“- As avaliações eram feitas por meio da ludicidade. Eram jogos que traziam os conteúdos trabalhados em sala, produzidos pelos próprios alunos. A avaliação se tornava um momento prazeroso e também de aprendizagem” (MARCEL, 2013, p. 50)

É válido destacar que os estudantes que qualificaram Mariah como professora referencial na primeira etapa da pesquisa expuseram ser as avaliações lúdicas um grande motivador para a indicação. Em todas as perguntas em que essa estratégia avaliativa poderia ser mobilizada na resposta, os investigados apresentavam-na. O que foi analisado.

“Em complemento à questão fechada sobre as estratégias de formação utilizadas pelos referenciais, possibilitei que respondessem a uma pergunta aberta, não diretiva, caso desejassem. Do total dos respondentes, apenas sete dissertaram sobre sua resposta anterior. Desses, três buscavam melhor elaborar sua resposta acerca das práticas de uma mesma professora. Acrescentaram em torno da sua metodologia - o lúdico como concepção de ensino-aprendizagem novamente, indicando o quão significativo denota ser esta metodologia para os alunos respondentes. Das estratégias citadas sobre a metodologia da professora, ressaltam-se as avaliações lúdicas e o ambiente propício para diálogo na construção das aprendizagens, respeitando as dúvidas e as opiniões dos alunos” (MARCEL, 2013, p. 50)

A esse respeito, Rabêllo (2012), defende ser ludicidade um princípio, não apenas como uma técnica a serviço de conteúdos. Reflete, com base em Luckesi (2008 *apud* RABÊLLO, 2012, p. 32) que a ludicidade é “um estado de consciência interna ao sujeito que vivencia uma experiência lúdica (jogo, arte, festa) na sua plenitude e inteireza”, enquanto que as atividades lúdicas “são utilizadas como técnica a serviço de conteúdos disciplinares, até mesmo na formação docente”. O autor relaciona, ainda, a ludicidade à afetividade:

“A ludicidade está relacionada, também, com o princípio da afetividade. Falar de afeto é falar de relações, embora não só isso. Falar de afeto é falar de amorosidade. Precisamos melhorar os nossos níveis de vínculos conosco, com o outro, com o ambiente, com a vida, daí o significado do relacionamento com o nosso corpo, com os canais sensoriais, intuitivos e afetivos” (RABÊLLO, 2012, p. 33).

Trata-se de afeto, uma forma de amorosidade, a partir do que apresenta Rabêllo (2012). O dado evidencia que Mariah desenvolve atividades lúdicas que alteram o estado de consciência dos estudantes, afetando seus canais sensoriais, pela larga recorrência de apresentações nas falas dos estudantes que qualificaram-na como referencial, na primeira etapa da pesquisa: “- *Avaliações lúdicas na sala de aula, com uso de jogos e brincadeiras*” (MARCEL, 2013, p. 49).

Mariah destaca, ainda, que busca não mensurar quantidade de conhecimentos, mas sim, articulações entre o que o estudante já sabe e o que ela ensina. Com rigor, avalia a margem entre o que o aluno sabe e consegue ampliar, atribuindo maior grau àquele que se desenvolveu mais no curso.

Eu dou nota. E reprovado. Não sou a professora que dá 10 pra todo mundo. Muito pelo contrário. Porque um aluno ou um grupo que é muito preso e ao final do semestre consegue ser mais criativo no sentido de ter menos medo de se expor, ele merece sim uma nota, vamos postular aqui, 10. Enquanto que um que entrou da mesma maneira e saiu da mesma maneira, merece pra mim um 9. Eu não meço, necessariamente, a quantidade do conhecimento e sim a articulação do conhecimento. Então, é assim que eu avalio.
(ENTREVISTADA MARIAH)

Rubem destacou suas concepções sobre avaliação da aprendizagem quando afirmou: “*Por exemplo [nas suas aulas], não há aquela questão da avaliação, da prova, da exigência da leitura do texto... Mapear, assim... Garantida por um porrete! De notas, de avaliação...*”. Contou um exemplo em que, de um lado, aponta o que seria uma prática focada no produto, e outra, no processo. E filia suas concepções às práticas avaliativas focadas no processo. A seguir, um excerto das anotações do caderno de campo onde Rubem explicita aos alunos a sua proposta de avaliação.

Eu já trabalhei numa instituição que me obrigava a dar prova. Por exemplo, eu vou fazer uma prova agora pro ensino a distância, que eu acho completamente desnecessário, entendeu? Eles poderiam fazer um trabalho sobre isso. Porque o mais importante foi o que rolou. Porque o ensino a distância, pra você ter uma ideia – que não é o

*caso daqui, que a gente tá falando -, mas pra você ter uma ideia... Eu enchi de cada aula de uma fala do Paulo Freire, do Rubem Alves, Tião Rocha, botei filme... Tá acabando o curso, eles estão cuspidando marimbondo em termos de criatividade, porque eles falam que... 'P****, foi muito legal esse filme, vi com a minha esposa... Escritores da liberdade!' Que é daquela menina que dá uma aula pra uma turma num colégio cheio de gangues... Outro filme, o 'vermelho como o céu'... Isso tudo eu botei no pacote lá! Eles estão quentes! Eles podiam fazer uma redação! Como é que, como educadora agora, pra encarar uma turma a partir dessas dicas que os Filósofos deram? Uma folha tu pode fazer coisas maravilhosas! Em vez de ficar respondendo 'em qual blá blá blá...' Eu acho isso uma b*****! Eu, por exemplo, passo se for obrigado. Mas passo a contragosto. Pra mim o melhor, o mais importante, não é o produto, é o processo! O que rolou, as discussões... Se fizemos das aulas encontros legais. É o que fica! (ENTREVISTADO RUBEM)*

“Sobre avaliação do curso, diz ser o ‘coroamento do processo’, sendo mais importante a presença dos estudantes às aulas, pois ‘as discussões que são o foco da aprendizagem’. Objetivamente, combina com os alunos a entrega, ao final do curso, de um texto produzido pelos discentes que deva ser, necessariamente, ‘honesto’, que seja um trabalho do estudante. Diz valer ‘lamentações, justificativas... Mas que trate de algo que te afetou no curso, sobre um autor que te afetou, e porque’”. (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO, dia 16/03/2015)

A avaliação da aprendizagem é um recurso necessário a qualquer processo pedagógico. E como tema de análise, muito já se foi discutido em âmbito acadêmico. O que os dados aqui apresentados podem contribuir com as discussões? Avalio que os processos desenvolvidos pelos professores investigados apresentam tentativas de alteração dos paradigmas vigentes. Não apenas nas concepções apresentadas em suas falas, mas nas estratégias em que essas se manifestam. Autoavaliações, jogos e brincadeiras lúdicas, texto sem exigências quanto a forma e conteúdo, são movimentos avaliativos de professores formadores que acreditam haver possibilidades diferentes daquelas consolidadas historicamente. E que despertam a atenção dos estudantes, a ponto de contribuírem para a indicação de referencial.

Os dados revelam algumas evidências de que as concepções dos professores investigados bailam junto às suas práticas, com coerência teórico-metodológica na forma como concebem e desenvolvem seus cursos, planejamentos, avaliação; ao explicitarem o que não abrem mão em seus cursos, como liberdade, interação e criação; e ao reconhecerem-se formadores de professores. Evidenciou-se a presença de algumas

vivências destacadas quanto à trajetória identitária dos professores. Pode-se inferir que suas ações são dotadas de valores forjados com sangue de vivências, o que será amplamente discutido nas seções seguintes.

2- Debates em dialogia, dialogia em debate – estratégias discursivas referenciais de fazer-aprender

“- Acho a relação ética e responsável, sem deixar de ter em mente que está trabalhando com a formação de futuros professores, logo, a prática dela também faz parte da sua atividade enquanto professora. Procura atender da melhor forma possível as demandas dos alunos, mas de forma responsável.” Estudante

Foi possível depreender nas falas dos professores e nas observações realizadas algumas estratégias discursivas que os referenciais mobilizam no seu fazer docente. Foi possível encontrar, frente a inevitável diversidade de estratégias mobilizadas por diferentes professores, perspectivas didáticas que os aproximam. Portanto, os dados ora analisados foram agrupados em função da sua natureza, categorizados os sentidos que se apresentam semelhantes. Tratam-se de estratégias discursivas desenvolvidas em prol do aprendizado da docência, e os investigados denotam ter consciência disto.

Observou-se que os referenciais investigados mobilizam suas práticas sob uma égide comum. As aulas são balizadas em uma real dialogia estabelecida através de debates.

Destacam-se nas aulas de Rubem os debates em torno de biografias e obras de autores relacionados à disciplina que leciona – Imaginário Social e Educação –, uma espécie de introito às teorizações dos mesmos, com vistas a instigar o interesse do estudante para posterior aprofundamento e facilitar sua investida futura; e uso intenso de narrativas, amalgamando experiências pessoais e profissionais, histórias e estórias, numa retórica sedutora pautada em provocações.

Nas aulas de Mariah, o que mais chama a atenção é o diálogo teórico-reflexivo que estabelece com os estudantes a partir de casos clínicos. Na sua atuação enquanto terapeuta psicopedagógica, cataloga os casos clínicos de seus clientes, suas queixas e abordagens terapêuticas. Apresenta-os e dialoga com os estudantes sobre as percepções pedagógicas que conseguem ter a respeito, e assim mobiliza o conteúdo da disciplina –

Psicopedagogia e Educação –, ampliando as percepções discentes. O retorno dos alunos frente a essa estratégia impressiona.

Já nas aulas de Célia, mais chama a atenção a dialogia estabelecida com os estudantes, balizada na maiêutica socrática e na repetição de informações em linguagens cada vez mais acessíveis. Assim como nas aulas de Rubem, o debate é a principal estratégia discursiva mobilizada pela investigada na relação de ensino-aprendizagem com seus alunos, a partir do que denomina de exposição participada. A professora trabalha o temário de sua disciplina – Currículo – com textos que a mesma produz, denotando entusiasmo e prazer com o que faz nos encontros com os estudantes.

Os debates proporcionados por Rubem, enquanto sua principal estratégia discursiva, são acionados através das biografias de autores. Justifica-se, indicando que as obras e as teorizações dos mesmos são forjadas na relação entre suas vivências pessoais e o imaginário social. E defende a potência do biográfico enquanto estratégia de ensino-aprendizagem, pois detona o interesse pelos autores e pode mobilizar o estudante a aprofundar-se nele posteriormente, o que foi observado em suas aulas.

Prefiro trabalhar por autores ao invés de temas porque entra sempre o biográfico, sou apaixonado pelo biográfico. Acho que nada é tão importante quanto o biográfico. Então eu entro com aquele autor, falo um pouquinho da vida dele e aquilo já vai preparando o clima. [...] Eu digo o seguinte, a história não é uma máquina que cada pessoa funciona como número. Tem um traço biográfico. Montessori, uma médica que comeu o pão que o diabo amassou pra se formar em medicina, mas esse sofrimento a fez abrir o olhar pra como o institucional podia massacrar as pessoas, como ela foi massacrada. Ela vai abrir os olhos dos médicos, dos professores que estavam chamando de retardadas as crianças que estavam ali só com problema de vista ou de audição. Ela foi uma precursora da educação inclusiva. Só alguém que sofreu na carne... Por que aí, como você sofreu... O teu imaginário recebe as influências de fora, mas o sofrimento te forja pra perceber de outra maneira. [...] Então o sofrimento da Montessori gerou a Montessori, o sofrimento do Freinet... Perda da laringe, faringe, falava quase que por sussurro e cria uma escola que não precisa dar aula. Você faz atividades cooperativas, uma escola de portão aberto, fica se quiser e ninguém ia embora. José Pacheco e tudo que ele viveu. Uma escola caindo aos pedaços e ele recria um modelo de escola que hoje é um padrão de novo paradigma, né? Então não sei se eu deixei claro... O biográfico detona o interesse pelo autor porque foi uma forja de uma pedagogia com 'sangue', não uma pedagogia que 'baixou', passou aquela ideia e eu assumi. Num curso de pedagogia, eu fico preocupado. Porque as pessoas estão preocupadas com os temas e o tema fica meio etéreo, às

vezes... [Morde o caqui, depois se aprofundam neles] Isso! Exatamente... (ENTREVISTADO RUBEM)

“O que me parece: suas exposições explicitam chaves para entendimento inicial dos autores trabalhados. Uma espécie de terraplanagem teórica; uma imersão em conhecimentos prévios sem os quais tornaria difícil o entendimento das teorizações dos autores trabalhados. Em todas as aulas observadas, tal metodologia ficou patente.” (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO, dia 27/04/2015)

A estratégia discursiva mais presente nas aulas de Mariah, como dito, é o diálogo teórico-reflexivo tecido em torno de casos clínicos psicopedagógicos. Assim como Rubem destacou, que as trajetórias biográficas marcam com sangue a pedagogia de um teórico, a pedagogia desenvolvida em sala pela investigada tem a marca de suas vivências. E as utiliza em benefício da aprendizagem discente, o que suas aulas expressam recorrentemente, e pude observar.

Às vezes eu me lembro de coisas que eu vivi como aluna, e aí eu conto. Então, eu acho que poder dizer aos meus alunos coisas que eu vou me lembrando - e eu não preparo isso, acabam se repetindo, elas se repetem. [...] Os casos clínicos que eu trago sempre têm no mínimo 10 anos de terem acontecido, normalmente são da clínica social que eu tenho, e continuo tendo, e eu trago pra que eles possam fazer a análise da matéria que eu tô dando, do desenho que a criança fez na hora de um diagnóstico. Não vou pedir o diagnóstico, vou pedir ‘o que você, como Pedagogo, vê nesse desenho?’ Aí, depois eu mostro a queixa. Se ele [o aluno] entendeu a evolução do desenho, que ele aprendeu em alguma disciplina, ele vai dizer: olha, o desenho tá em quadro de três dimensões, ela usa cores, não sei o que... ‘Mas o que vocês estão vendo? É isso que vocês estão vendo?’ Boto no quadro e mostro a queixa. E, aí, eles podem ver que trabalhos podem ser feitos ou aonde tá o erro de olhar da escola, do professor... Então, eu uso muito isso, em qualquer disciplina. Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem, Psicopedagogia, Psicanálise em Educação... E mesmo no meu grupo de pesquisa, eu trago muitos casos que eu tive o privilégio de ter em minhas mãos e não necessariamente ter solucionado. Muitos deram errado, mas eu trago pra eles pensarem a partir do lugar onde eles estão. Nunca partir de um olhar clínico. Pra eles aprenderem a ter uma aplicabilidade da Psicopedagogia dentro da sala de aula. ‘Se eu tiver um aluno que faz isso? Se eu tiver um grupo de alunos que faz aquilo, como é que eu vou lidar?’ Isso eu procuro sempre trabalhar: como vai ser manejado pelo professor isso em sala de aula? Se é que se pode manejar. Certas coisas não podem ser manejadas, outras podem... (ENTREVISTADA MARIAH)

“Permanece usando, como estratégia didática, momentos da sua história profissional. Narra casos clínicos e/ou escolares, e abordagens psicopedagógicas apropriadas. Nesses momentos, a turma denota maior conexão com a docente.” (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO, dia 30/03/2015)

As aulas de Célia são política e eticamente fundamentadas na extrema dialogia com os estudantes, uma estratégia discursiva inegociável pela investigada. Em suas falas, tal aspecto foi o mais inferido em todo o percurso da entrevista, assim como foi o que mais se destacou nas aulas observadas.

É... Sempre na minha prática docente, no primeiro dia de aula, eu planejo o curso com os alunos, entendeu? Então, eu deixo bem claro pra eles ‘olha, isso aqui eu não posso negociar com vocês: eu não posso negociar o nome da disciplina, eu não posso negociar a carga horária, eu não posso negociar a creditação, eu não posso negociar a ementa. Mas a partir daí, vamos lá!’. E, aí, eu pergunto, ‘quais que vocês acham que devem ser os objetivos da disciplina?’ Então, todo ano, todo semestre, eu planejo... O primeiro dia de aula é dedicado a esse planejamento discursivo com os alunos. Por exemplo... O programa... Discuto com eles os objetivos do curso... Discuto a partir da ementa como deveria ser o programa. Eu falo: ‘é claro que eu tenho uma proposta, mas eu quero ouvir vocês, vamos negociando’. Por exemplo, nessa última turma uma aluna fez uma sugestão, que eu não via como colocar. Passei a manhã inteira tentando adequar o programa àquilo que ela tinha solicitado, que era uma discussão sobre o planejamento de Currículo de Educação a Distância. Eu nunca dei isso. Vai entrar esse ano, porque foi sugestão dos alunos. Então, essa é uma prática que eu tenho desde o início da minha carreira. E eu não entendo como possa ser de outra forma. Eu nunca entendi. Talvez seja exatamente porque eu sou libriana, né? (Risos). Confio no outro, eu tenho que ouvir, entendeu? Mas isso pra mim é... Um pressuposto pedagógico. O aluno tem que ser ouvido, pô! (ENTREVISTADA CÉLIA)

“Trabalha minuciosamente o conteúdo em questão. Pede ajuda dos alunos para ler um breve texto que ela redigiu para servir de exemplo sobre o que está trabalhando: os caracterizadores discursivos de um texto ‘resumo’. O faz em intensiva dialogia, e impressiona a interlocução que estabelece com os alunos.” (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO, dia 08/04/2015)

No exercício de suas estratégias discursivas, Mariah reconhece ser uma formadora de professores. Dialoga com os estudantes também na correção de seus trabalhos, entendendo sua potencial função educativa em benefício da aprendizagem da docência.

Então, eu gosto de corrigir trabalho, por incrível que pareça também gosto. Eu gosto de corrigir trabalho e eu me divirto corrigindo trabalho, eu discuto com o trabalho. Então, às vezes demoro pra entregar os trabalhos, os alunos reclamam porque acham que vou entregar só com visto. Quando eles recebem cheio de carinhas, todo rabiscado, eles levam um susto, porque se efetivamente eu peço é porque tem alguma função pra mim. Uma função educativa, porque eu também sou formadora. (ENTREVISTADA MARIAH)

Rubem também manifesta consciência de que o que faz ajuda o estudante a refletir sobre sua futura prática, assim como expressado por Mariah. O professor assume o papel de formador de professores ao integralizar conteúdos de formação que não se filiam a uma disciplina ou outra, necessariamente. Para o investigado, o saber disciplinar (TARDIF *et all*, 2014) é apenas parte daquilo que o próprio considera importante como conteúdo de formação na sua disciplina, sendo um pretexto para reflexões necessárias. Tal dado foi expresso pelos estudantes, na medida de suas percepções, e observado em suas aulas.

Então... Porque uma coisa é aula expositiva formal, outra é fazer como a gente faz, discute, dá exemplos e faz essa mistura. Se você me perguntar técnica? Por exemplo, os manuais de didática dizem que você na aula não deve ficar muito numa coisa só, não deve falar mais de 50 minutos. Eu faço tudo isso errado. Eu falo mais de 50 minutos, mas... Não sei se você reparou, quando os alunos fazem alguma pergunta, e o debate acaba ficando por conta deles, eu fico quieto. Se a aula acabar, acabou. Eu não falo: 'gente, vamos voltar pra matéria'. Porque pra mim o conteúdo na verdade é um pretexto pra gente pensar, né... Pensar as técnicas e as teorias educacionais, qual a contribuição dos filósofos, que paradigmas eles ajudaram a construir... Agora se o aluno, por exemplo, puxou um tema que eu percebo que é relevante... Primeiro, se ele é relevante e esta todo mundo envolvido, várias pessoas querendo falar, quem sou eu pra chegar e dizer que não? Porque isso de alguma forma sinaliza pra eles, 'olha, quando eu for professor eu vou fazer isso!' O que eu conseguiria fazer depois, com uma turma que esta toda ligada nesse debate... Vou falar: 'vamos embora porque a gente tem que voltar pra matéria!' Será que eles voltam? Ou será que você vai ter que ficar toda hora 'gente, vamos embora.' Mas o que está acontecendo é ali, é aquele momento. Então, mais importante do que o conteúdo é que você criou o espaço de discussão, as pessoas ali estão se conhecendo melhor, se posicionando, contribuindo para a criação desse ambiente de debate. (ENTREVISTADO RUBEM)

“- O professor em questão domina o conteúdo, mas também oferece oportunidades para que o aluno possa se expressar e ocorrer uma

troca de informações proveitosas, desse modo o aprendizado ganha significado.” (MARCEL, 2013, p. 42

“Um comentário de um aluno gerou debate. Os estudantes pediam a palavra e Rubem, permitindo. Quando possível, ampliava os comentários, relacionando-os ao tema. No decorrer das duas primeiras horas da aula, os debates foram travados entre os alunos e Rubem, debates relacionados às falas dos presentes e aos vídeos que enviou por e-mail. E a exposição do professor sobre o tema da aula só se iniciou após essas quase duas horas de debate.” (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO, dia 06/04/2015)

Célia também valoriza a voz discente, assim como destacado por Rubem, sem a qual sua estratégia didática não se materializa: a interação é o fundamento de suas aulas. Reflete que suas aulas são exposições participadas, balizadas deliberadamente na maiêutica socrática, o que pode ser observado. Para a investigada, o professor tem o papel de sistematizar e expor, mas de forma dialógica e interativa. É a sua defesa.

Ontem mesmo, na aula, os alunos falaram o seguinte: ‘professora, vai ter aula expositiva...’ ‘Eu não dou aula expositiva, eu falo pra caramba, mas é exposição participada. Não fale que eu dou aula expositiva’, até brinquei com eles. É exposição participada. ‘Como é que eu dou aula? É em pé, perguntando’ (risos). Mas, então, exatamente, porque, como eu tenho como base a interação, a maiêutica socrática... Quando eu lia Sócrates, os diálogos platônicos, aquela forma dialógica de... Então, eu percebi que é assim. Não tem como ser diferente... Eu acho que o professor tem que sistematizar. Ao sistematizar ele tem que expor. Mas se ele simplesmente expõe, ele não cria essa interação com o aluno. E, você, ao fazer a exposição participada, você cria esse clima de diálogo e é intencional, fundamentado, não só intencional, como fundamentado teoricamente. Entendeu? É a questão da interação. (ENTREVISTADA CÉLIA)

“Seus primeiros diálogos com a turma já são tecidos em meio aos conceitos próprios à disciplina; instiga os alunos com perguntas para desenvolver, assim, o conteúdo da disciplina. Observo que qualquer mínima solicitação de palavra pelos estudantes, a professora cede.” (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO, dia 25/03/2015)

Na pesquisa monográfica, um dado destacado foi a percepção dos estudantes quanto às estratégias mais utilizadas pelos professores que indicaram. Em uma pergunta fechada do questionário, marcaram os itens que indicavam as estratégias didáticas que faziam jus ao que vivenciavam com seus referenciais. E a reflexão tecida no contexto dos dados apresentados foi que os debates e diálogos realizados entre as partes são uma

constante na relação de ensino-aprendizagem oferecida pelos professores. Assim como os dados aqui discutidos indicam.

“Os debates e diálogos em sala foram, também, significativamente citados pelos alunos na forma dos itens relatos de experiência (do professor e dos alunos) relacionados ao tema da aula (76%), discussões em grupo (68%) e exercícios em sala (58%). Os dados revelam os esforços dos formadores referenciais em ofertar espaços para desenvolvimento pelo diálogo, indicando que apesar da constatação de ser a estratégia expositiva a mais utilizada pelos referenciais, o conhecimento construído em diálogo é uma constante nas práticas destes. É no encontro com as experiências de cada um, com suas contribuições, que aprendizagens mais significativas ocorrem, pois os aprendentes dão significado ao conhecimento a partir de suas realidades” (MARCEL, 2013, p. 48).

Importante destacar que a investigação das percepções discentes sobre as práticas dos seus professores referenciais foi um primeiro movimento em torno do objeto, como já explicitado no corpo deste relato. O que foi possível perceber no contexto desta investigação é que os referenciais dos estudantes respondentes ao questionário mobilizam a estratégia expositiva mais recorrentemente. E aqui conseguiu-se inferir faces dessa dita “exposição” que um instrumento de pesquisa como o questionário não permitiu que fosse depreendido.

No entanto, ainda é preciso reconhecer que a estrutura universitária, pelo que se observa, estimula um certo *modus operandis* douto¹⁵, e que docentes o reproduzem, em termos de estratégias didáticas. Gauthier (1998) afirma que esta tradição é mais forte do que se imagina, e ao invés de ser questionada, muitas vezes, serve de modelo para os professores, no âmbito do que denominou de saber da tradição pedagógica. Segundo o autor, reside no intervalo de nossa consciência. Tal saber refere-se ao “saber dar aulas”, pois para cada pessoa existe uma representação de escola, de professor, de sala de aula, que foi determinada antes de qualquer curso de formação de professores, e reafirmada no seio dele.

¹⁵ Inspiro-me na provocação de Zaia Brandão em texto publicado na Revista Cadernos de Pesquisa, v.40, n. 141, set/dez. 2010 sob o título “Indagação e convicção: fronteiras entre a Ciência e a Ideologia”, quando cita o termo *douto* ao realizar uma crítica às revisões bibliográficas individuais orientadas por temáticas amplas, e não com base no problema a investigar: “[...] repetições empobrecidas de autores consagrados ou “da moda”, frequentemente eivadas de chavões do senso comum *douto*” (p. 855).

A estratégia da exposição estrita, não observada aqui dentre os dados obtidos com esses três professores referenciais que detive-me à análise, é um recurso habitual, e foi pontuado recorrentemente nos dados na monografia, conforme excerto abaixo. É uma realidade as quais os docentes do ensino superior são convidados a reconfigurar em seus saberes, frente às patentes necessidades que circulam nos espaços de formação para a docência, amplamente discutidas no primeiro capítulo (GATTI, 2010; 2014; ANDRÉ, 2010; 2012; CRUZ, 2012; ANDRÉ; CRUZ, 2012).

“- As aulas são, em sua maioria, expositivas, e os textos devem ser lidos previamente. Como avaliação há os seminários e entrega de trabalho escrito. Confesso que eu adotaria outros métodos de ensino, mais dinâmicos, mas acho as aulas do XXXXX muito envolventes. E também é importante ressaltar a diferença entre o método de ensino e a concepção de ensino, de aluno, de sujeito... As aulas do XXXXX são expositivas (método tradicional de ensino), mas sua concepção de educação, e sobre quem são seus alunos, não são tradicionais. Não somos enxergados como sujeitos que sabem menos porque estamos na graduação. Muito pelo contrário” (MARCEL, 2013, p. 51).

Sobre o tratamento do conteúdo, Rubem destaca que escolhe os autores que trabalhará nas disciplinas que oferece em função da sua análise sobre a importância dos mesmos na formação do futuro professor. Trata-se de um postulado pedagógico inquestionável. Mas um detalhe em sua fala altera o sentido elementar desse postulado, quando diz que escolhe os textos em função sim da pertinência - teorizações que sejam úteis na profissionalização, enquanto conteúdos de formação docente; mas também seleciona textos e exemplos que tragam leveza para ato educativo, e gere empatia. A escolha de Rubem está dotada de valor político, configurando-se assim como conteúdo de formação para a docência. Os estudantes reconhecem a destreza do professor referencial que indicaram em articular os conteúdos de formação docente.

Eu planejo os autores que eu vou trabalhar, eu vejo o que tem de útil nele. É aquilo que o Rubem Alves falava, norteia muito também. O professor homem carrega duas caixas - de brinquedo e a caixa de ferramentas. Então se eu for ensinar o que não vai ser ferramenta e nem brinquedo, para! Vai fazer outra coisa porque não vai ter interesse da parte dele. Então as ferramentas são aquelas coisas que você ensina que dão poder pra ele pro dia-a-dia. Ou pra passar pro concurso, ou pra melhorar a qualidade da relação das pessoas ou pra ser um professor melhor, um pedagogo. Dou aqueles exemplos de pedagogos, diretores de escola. Você viu como é que eu uso exemplos a beça. Então eu preparo os autores em função disso. Esse autor têm

coisas úteis pra falar pra eles? Tem. E as prazerosas? Onde é que vai entrar? Por exemplo, Anísio Teixeira... O Anísio Teixeira eu adoro, eu chego pra eles: 'vêm preparados!'. Que aí eu dou aula de Anísio, mostro a genealidade, a ideia da escola integral de coração pulsante da comunidade, que funciona de noite pra acolher os pais... Lembrei de uma piada. [o professor conta a piada] Tá vendo? Caixa de ferramentas e caixa de brinquedos... A piada não serve para nada! Mas aí a galera vai levar o Anísio Teixeira, escola Parque... Quer dizer, uma caixa de ferramenta. (ENTREVISTADO RUBEM)

“- O professor dominava o assunto, trazia exemplos de diversos autores, tinha bastante conteúdo, passeava entre um e outro autor da disciplina” (MARCEL, 2013, p. 43).

Outro aspecto a ser destacado sobre o tratamento do conteúdo nas aulas de Rubem é que privilegia textos não-acadêmicos para leitura pelos estudantes. Explica que o gênero textual acadêmico é pouco atrativo para leitura por parte discente. Aposta essa observada em suas aulas.

Olha... Porque os textos acadêmicos em geral, eles são... artigos ou livros acadêmicos... São produzidos por uma formatação muito rígida. Você vê essas normas que eles exigem... Norma da ABNT pra citação tudo bem, mas as normas de metodologia... O texto acadêmico é sem graça, sem sal, sem beleza, e ele não precisava ser assim. Rubem Alves faz essa crítica. Ele foi a um evento, aula inaugural, e aí ele estava na sala com os alunos que iam ter a segunda aula de Sociologia... Foi o exemplo que ele deu, podia ter sido outra matéria! E ele perguntou 'o que vocês estão lendo, esse texto...' E ele foi ver e tinha termo alemão, texto todo enquadrado, era texto de uma revista acadêmica. Aí ele falou 'que crime! No primeiro período... Eles estão dando jiló, estão dando chicória... Eles tinham que dá sorvete, pirulito, bala...' O nome do texto[do Rubem Alves] é sobre 'Nabos crus e jilós', uma coisa assim... Que você dá aquela comida assim, sem sal, sem gosto... E você poderia dar no primeiro período pirulito, bala, bombom, pra ele gostar do curso e seguir. E não se espantar. O texto acadêmico... Eu vou te falar a verdade. Eu fujo de texto acadêmico porque é chato. Em compensação, o prazer que eu tenho de ler uma literatura... Por que a gente não pode aproximar o texto, já que tudo é narrativa, aproximar mais e sair um pouquinho dessa formalidade? (ENTREVISTADO RUBEM)

“Explica o papel dos textos em sua aula: em algumas aulas, os textos serão trabalhados, os estudantes lendo-os ou não; em outras, os textos serão lidos em aula. Utilizará como recurso nesta disciplina, textos online e vídeos, e serão enviados por e-mail. E que alguns textos serão tidos como ‘cavalos de batalha’, fazendo menção aos textos que acompanharão toda a discussão de determinados temas; outros, serão trabalhados em partes, em aulas diferentes.” (ANOTAÇÕES DE CADERNO DE CAMPO, dia 16/03/2015)

“Trabalho prévio para a aula: leitura de um texto em formato digital, extraído de um blog; vídeos (links disponibilizados por e-mail). Total de 8 vídeos e 2 textos, sobre o autor em questão na aula. E mais a leitura, em sala, de uns fragmentos de texto do livro de Rubem Alves. Explica também que a quantidade de vídeos enviados não significa obrigatoriedade de assistência. São ‘para assistirem quando puderem, ao longo da vida.’” (ANOTAÇÕES DE CADERNO DE CAMPO, dia 06/04/2015)

“Entre explicações, parou e leu uma crônica literária relacionada ao tema.” (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO, dia 27/04/2015)

Célia também manifestou uma escolha incomum no *métier* acadêmico. A investigada trata o conteúdo da matéria sob sua responsabilidade através de textos didáticos que a mesma escreve. Mobiliza seus textos por considerá-los mais apropriados aos seus interesses pedagógicos. E indica, como leitura complementar, a literatura acadêmica discutida no âmbito da sua disciplina.

Eu privilegio os meus textos porque foram escritos didaticamente para aquela aula, mas ao término de cada texto meu tem uma grande referência bibliográfica, e eu indico outros, entendeu? Ele quase que seria o roteiro da aula. Mas isso não significa que eu não tenha preocupação de indicar. Então, se você pegar os meus textos, você vai verificar que no final tem uma grande lista, e ao longo do texto, eu vou fazendo as referências. Mas é uma questão didática, mesmo. Eu privilegio o texto porque ele foi escrito para aquela aula. Não é um texto qualquer, é um texto didático. É por isso que eu privilegio.
(ENTREVISTADA CÉLIA)

Observa-se uma insatisfação de Célia e Rubem em tratar do conteúdo sob vossas responsabilidades a partir de textos construídos no gênero discursivo acadêmico, um gênero de estrutura peculiar. Segundo Shulman (2005), os professores têm responsabilidades especiais quanto ao conhecimento da matéria a ser ensinada. Importa dominá-lo de tal forma que sejam capazes de ampliar as relações possíveis entre eles - os conteúdos - e o que os estudantes já conhecem, pois que as demandas cognitivas discentes são de diversas ordens, requerem abordagens criativas e teoricamente sustentáveis. Nas aulas dos professores referenciais, sejam através de suas percepções sobre elas; sejam através das percepções dos estudantes; sejam através das minhas percepções enquanto pesquisador, é patente que os mesmos reconhecem os limites vinculados à estrutura dos relatos acadêmicos do conhecimento que lecionam. E que,

por possuírem uma compreensão multifacetada do conteúdo sob vossas responsabilidades, realizam sua abordagem por feições para além do *modus operandi* douto.

“Professores e professoras têm uma responsabilidade especial a respeito do conhecimento do conteúdo da matéria, por ser a principal fonte de compreensão do assunto para os alunos. [...] Dada a diversidade de seus alunos, o professor deve ter uma compreensão flexível e multifacetada, permitindo-lhe fornecer explicações alternativas dos mesmos conceitos ou princípios.” (SHULMAN, 2005, p.12, tradução livre).

Elucubro uma possível inquietação passível de emergir a partir da leitura desse dado. Poderia se questionar sobre o risco de se abordar conteúdos de formação profissional através de textos predominantemente não-acadêmicos, aparentemente construídos sem o devido rigor epistemológico, rigor desenvolvido na história das instituições universitárias, de formação humana. Pois ser a academia o lugar do formal, até, do asséptico saber. Deste modo, possibilitaria aprendizados significativos aos quais cada professor é responsável? Essa inquietação foi discutida no âmbito da monografia, e o dado apresentado foi que, na visão dos estudantes respondentes, os professores referenciais proporcionam aprendizados significativos.

“O respondente foi impelido a transformar sua visão sobre sua aprendizagem do conteúdo lecionado pelo seu referencial em uma escala de 1 a 5, onde um (1) representaria o mínimo e cinco (5) o máximo de aprendizado em torno do conhecimento em mediação. [...] Os respondentes indicaram ter aprendido significativamente o conteúdo da matéria ensinada, o que denota substantiva relação entre as práticas do formador e a finalidade última do processo de ensino – a aprendizagem. Vinte e seis respondentes (68%) consideraram que aprenderam o máximo, enquanto doze (32%) indicaram que não aprenderam tudo aquilo que poderiam, mas aprenderam bastante” (MARCEL, 2013, p. 54).

O dado denota a pertinência das investigações em torno do constructo Professor Referencial, essa representação de pesquisa que permite um olhar epistêmico aos docentes que fazem aprender. Desde a década de 1980, Shulman (2005) destaca a relevância de se investigar os professores peritos. E esta evidência reafirma a potência desse tipo de estudo na permanente análise contingencial da formação docente.

Cochran-Smith e Lytle (1999) apontam três concepções de aprendizado da docência, uma análise contingencial de formas como cursos de formação de professores se organizam. Realizam-na através da relação conhecimento e prática, e apresentam três concepções que subjazem aos currículos de cursos de formação docente – conhecimento para a prática, conhecimento na prática e conhecimento da prática.

Conhecimento para a prática se refere a uma concepção onde, quanto mais teorias, mais conhecimentos formais produzidos por pesquisadores acadêmicos, e transmitidos ao professor na formação, melhor preparados estarão para atuar. Esse conhecimento teórico apreendido serviria para utilização e aplicação na prática. Modelo facilmente identificado na estrutura dos nossos cursos de formação inicial.

Na segunda concepção – conhecimento e aprendizagem na prática – pressupõe-se que muitos dos conhecimentos essenciais para a prática de ensinar são de natureza prática e, portanto, são produzidos na própria prática, e evoluem com o tempo, tendo como principal referência os professores experientes, sobretudo os que refletem sobre suas práticas. Nesta concepção constrói-se o conhecimento profissional sobre a docência na medida em que há uma reflexão deliberada das partes sobre a experiência do professor, sobre o que faz em sala, sobre sua própria prática; não apenas consome o conhecimento do outro. Nesse sentido, existe uma reflexão sobre o conhecimento tácito dos professores peritos, ou porque não, referenciais. Os professores em formação aprendem:

“[...] quando têm a oportunidade de examinar e refletir sobre o conhecimento implícito numa boa prática – nas ações contínuas de professores experientes enquanto escolhem estratégias, organizam rotinas de sala de aula, tomam decisões, criam problemas, estruturam situações e reconsideram seu próprio raciocínio. Para melhorar o ensino, então, os professores precisam de oportunidades para ampliar, explicitar, e articular o conhecimento tácito presente na experiência e na ação consciente dos profissionais mais competentes. O contexto privilegiado onde ocorre o aprendizado de professores, neste caso, é o grupo de professores facilitado, composto de professores mais e menos experientes, comunidades de professores e outros tipos de arranjos de colaboração, cujo objetivo seja apoiar o trabalho coletivo em torno da reflexão sobre a prática.” (COCHRAN-SMITH & LYTLE, 1999, p. 5, tradução livre).

Na terceira concepção – conhecimento e aprendizagem da prática – não há uma separação entre conhecimento prático e o formal, ou teórico. Presume-se que o

conhecimento que os professores precisam para ensinar bem é produzido quando os mesmos, entre pares, assumem sua própria prática como campo de investigação ou análise e, também, como instrumento de interpretação e análise, conhecimentos produzidos por outros especialistas (acadêmicos ou não).

As autoras norte-americanas trazem reflexões pertinentes a respeito das possibilidades de aprendizado da docência já presentes em contextos de formação. As concepções de aprendizado na prática e de aprendizado da prática mostram-se como potentes proposições frente aos dados já discutidos neste trabalho de investigação. A reflexão sobre os conhecimentos tácitos dos formadores peritos, experientes, referenciais mostra-se como interessante formador de repertório necessário à prática, tanto conceitualmente e teoricamente sustentado, quanto a partir do que essa investigação apresenta. Tanto uma concepção quanto a outra contribuem na formação do professor no âmbito do saber da ação pedagógica de seu reservatório de saberes (GAUTHIER, 1998) para a docência. Um saber que se forja, a partir da defesa aqui feita, no contato do professor em formação com as práticas dos seus professores formadores, e sua *didática*. Para além de um conservadorismo de práticas de formação acadêmicas, propõe-se um outro redimensionamento, já possível a partir das concepções de aprendizado explícitas pelas autoras. E vislumbrado a partir das práticas dos professores investigados.

Torna-se válido destacar que a defesa aqui exposta não quer argumentar em prol de um saber da ação pedagógica ‘aplicável’ em qualquer contexto. O sentido defendido sobre a formação desse saber é daquele que se constitui no aluno, na sua singularidade docente, em seu *êthos* docente, forjado na sua relação didática com o professor formador referencial, com aquilo que ele é enquanto personalidade docente, e o que ele faz. Na reverência do estudante a essas práticas, adjudica à seu saber da ação pedagógica os parâmetros que desejar e imputar valor, transforma o fruto dessa relação em arquétipo de prática. Nosso exercício nesta investigação foi olhar para esse saber e discuti-lo, pois é um saber que constitui o *êthos* docente dos professores referenciais, a partir das teorizações sobre a base de conhecimento profissional docente, constitui o *êthos* dos investigados, vide a trajetória de cada um, e constituirá o *êthos* docente dos futuros professores, a partir das discussões ora tecidas.

3- Procedimentos técnicos – os dispositivos didáticos

“- Por que foi o professor que, na minha opinião, escolheu a mais adequada ou melhor(es) a(s) metodologia(s) para passar os conteúdos da disciplina que estava ensinando.” Estudante

Aqui apresentam-se alguns dispositivos didáticos que as práticas dialógicas dos professores investigados deixam ver. Tratam-se de estratégias didáticas que materializam os debates que realizam em torno dos conhecimentos em aprendizado em suas aulas.

Rubem destaca a narrativa como principal dispositivo pedagógico mobilizado em suas aulas. A construção dessa estratégia de ensino-aprendizagem em seu *êthos* docente é compósita de herança de diversas ordens: familiar, religiosa e da sua profissionalização. O investigado menciona sua experiência com alguns de seus professores, sobretudo na licenciatura em Filosofia, que, narradores, faziam conexões frequentes do conteúdo da matéria que lecionavam com várias expressões de cultura, com exemplos concretos. Célia também destacou o potencial dos exemplos. Que através deles consegue aproximar o estudante do conteúdo, pois que deixam a aula mais viva para a investigada, e que por isso lança mão dessa estratégia. Mariah também acredita na potência dos exemplos no desenvolvimento de suas aulas, para auxiliar o entendimento discente, pois dá concretude aos conceitos da disciplina, aproximam os estudantes da vida real, segundo ela. Os respondentes da primeira etapa da pesquisa enaltecem o uso desse dispositivo pedagógico utilizado pelos professores referenciais que indicaram, e a fala a seguir é representativa desse dado: “Ela sempre dá exemplos práticos respaldando-se em autores conceituados que falam sobre o tema debatido em sala de aula” (MARCEL, 2013, p. 43).

*Na Filosofia vi muitos narradores. Claro, né... Dentro dessa perspectiva da Filosofia... Eu percebi claramente isso que... Ali tava a chave... Eu ficava assim: ‘porque que esse cara... Eu venho pra aula dele até tendo uma prova amanhã de outra matéria, que eu podia ficar estudando... E eu tô aqui, p****! Encantado... Eu não! A turma toda, a torcida do Flamengo... Tenho que ver o que que ele tem...’. E eu percebi que era exatamente isso. Ele fazia conexões das mais variadas... E a gente saía dali pra ver o filme, pra ler aquele livro... Então ele mostrava... Todos eles tinham esse ponto em comum... E eu falei: ‘eu tenho que desenvolver isso!’. Os professores que mais me marcaram foram esses que contavam histórias, articulavam com o*

teatro, com o cinema... E me marcou muito! 'Então tenho que ver muito cinema... O máximo de teatro que puder... Tá aberto pra todas as informações...' Eu tenho que levar essas pontes para os alunos, né... Não consigo... Eu acho que um professor... Não sei... Na minha área pelo menos... Mas eu acredito que nas outras... Ele não pode dar 5 minutos de aula sem pelo menos dar um exemplo concreto... Senão ele se perde ali... Isso já começou ali, na graduação, porque eu não deixava passar nenhum exemplo que os professores dessem sem eu procurar... Eu ia ver o filme... Ah... Então é isso... Esses professores me sinalizaram... E aí lendo Rubem Alves... Foi legal porque eu vi, pelos textos, que era possível fazer isso também... Porque o Rubem Alves fala de uma coisa e cita o Fernando Pessoa, aí cita um filme... Conta casos da família dele... Escreve um livro infantil... Então, aí fui aprendendo com esses professores que eles não tinham vergonha de narrar! (ENTREVISTADO RUBEM)

É exatamente uma escolha, para tornar a aula mais viva, mais concreta. Então, eu acho que esses exemplos, meus, deles, de livros, deixam a aula com mais vida, com mais sangue, com mais... Deixa o isso [conteúdo] mais próximo do aluno, entendeu? Isso de colocar coisas simples, simplificar... Quando eu tô na sala de aula, quando vem qualquer coisa, mesmo escatológica (risos), que ajude a explicar, sai! (ENTREVISTADA CÉLIA)

Eu acho que eu posso trazer... Eu não leciono mais no Ensino Básico, no Fundamental II e Médio... Eu posso falar é, assim, da minha experiência: seja docente, seja como mãe. Então eu uso muito os exemplos das minhas filhas sim; do meu cachorrinho, o fofo monstrinho; porque eu acho que isso aproxima, de uma vida real, situações... [...] Eu acho que a experiência do docente, e no meu caso, nas disciplinas que eu posso trazer também experiências clínicas, ela... Como é que eu posso dizer... Dá concretude a uma série de conceitos que ficariam somente como conceitos. (ENTREVISTADA MARIAH)

Freire e Shor (1986, p. 91) discutem o papel da linguagem na dialogia estabelecida entre docente e discentes. Segundo os autores, a “preocupação em usar a linguagem de forma concreta, e em diminuir a distância entre os conceitos e a realidade [...] está implicada no ato do conhecimento” (Idem). Implica esforço docente em acessar a percepção discente. Defendem que o ponto de partida seja a percepção de mundo dos estudantes, seus próprios níveis de percepção da realidade. No entanto, na defesa dos autores, partir da percepção do aluno não é se restringir a ela: “partindo de sua linguagem, de seus níveis de percepção e conhecimento da realidade, procuramos, com eles atingir um nível de compreensão e expressão da realidade muito mais rigoroso” (Ibidem). Logo, o que denotam os investigados é o esforço em aproximar o discurso acadêmico, próprio ao domínio disciplinar de que são responsáveis em lecionar, da

realidade do estudante. Tornar a experiência em sala de aula mais concreta, pois a partir das suas vivências, aproximam o contexto acadêmico da realidade social ao qual o futuro professor vivencia e irá atuar para transformá-la.

“A questão para mim não é abolir, de nossa linguagem de professor, de nossa experiência de professor, palavras como ‘epistemologia’, ‘sujeito cognitivo’, ‘práxis’, ‘manipulação’, ‘ideologia’, ‘classes sociais’, ‘mudança’, ‘regionalismo’, ‘alienação’. Não: esses conceitos são absolutamente importantes para nós! Eles têm sido moldados através da história do pensamento, têm um significado. A questão não é aboli-los, ou renunciar a eles, renegá-los, mas, isto sim, como usá-los de modo que se aproximem do concreto. Esta é a questão. Como diminuir a distância entre o contexto acadêmico e a realidade de que vêm os alunos, realidade que devo conhecer cada vez melhor, na medida em que estão de certa forma, comprometido com um processo para mudá-la” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 91).

Destaca-se nas aulas de Rubem outro dispositivo pedagógico - os casos. São recursos que, também, utiliza para voltar à atenção da turma para as discussões sobre o tema da aula. Além dos casos, utiliza frases, segundo o entrevistado, canastras, reconhecendo a potência da técnica. Além de fazer uso de mentiras, pois, como já dito pelo investigado, tudo é narrativa.

Justifica que, por ser de família italiana e mineira, na sua infância e juventude ouviu muitos causos e histórias do avô: *“Meu avô, um italiano cacariocado! Parou no ensino fundamental. Mas era um tremendo contador de casos! Contava lorota pra caramba, mas contava tão bem contada que a gente ria a beça...”*; e também de seu tio: *“Meu tio, pescador... Era passarinho também, gostava de pássaros... Então ele me levava pra floresta, pra mata, pra ajudar a levar as gaiolas, os instrumentos de pesca... E ele me contava tantos casos... Um monte de mentiras também!”*. Ainda, Rubem faz menção à sua experiência religiosa, católica, onde segundo ele, *“quem fundou foi um contador de histórias, parábolas e tudo mais”*, e que isso o marcou muito. Destaco, a seguir, uma fala de professor em que deixa ver a potência do dispositivo pedagógico que desenvolveu e utiliza, e um registro do caderno de observação que ratifica a fala do entrevistado.

Às vezes chamo a atenção quando estão falando alto, ou estão conversando e que ai me tira... Isso realmente... O fato do aluno estar ali com o facebook e vai digitando, eu nem ligo mais, porque também pode até ser que eu esteja errado, esteja pesquisando, mas a maioria

estão respondendo whatsapp, essas coisas... Estão rindo ali e tal... Eu fico quieto. Mas aí penso: 'vou contar um caso!' E eu olho e todo mundo parou... O whatsapp foi pras 'cucuias'. Tem momentos que você pega e: 'Opa! Tá na hora de contar um caso'. É isso, falatório... Não sei se você já viu alguma vez eu falar: 'Gente, por favor! Eu vou dar aula até mais tarde, em outras turmas...'. Às vezes eu nem vou dar mais aula naquele dia, sabe? É uma frase canastra. 'Eu vou dar aula até tarde, se eu ficar levantando a voz aqui pra cobrir quem está conversando vai me atrapalhar...' Gera uma espécie de comoção... É uma técnica, sabe? Mas o pessoal se manca. Porque eu podia dar um esporro: 'sai fora!' Mas eu uso essa técnica... 'Quem quiser dá um pulinho lá fora, não tem problema, não vou ficar chateado, conversa o que for importante e depois volta'. Nenhum deles sai e para de... Porque se sair vai ficar chato. [...] Tudo pra mim desemboca na narrativa. É por isso que o Rubem Alves dizia que ele é um contador de histórias. Eu me identifiquei muito, eu também sou, de certa forma. (ENTREVISTADO RUBEM)

“Rubem conta histórias todo o tempo, narra casos que viveu, casos relacionados ao tema que está sendo tratado, na forma de exposição. Abre janelas, hiatos nas exposições, para narrar. As narrativas despertam interesse dos estudantes; nesses momentos, mostram-se mais focados na exposição. Todas as narrativas mobilizadas pelo professor relacionam-se ao tratamento do tema.” (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO, dia 16/03/2015)

Mariah também vale-se desse dispositivo pedagógico, os casos. Aborda suas vivências clínicas com clientes, com os quais realizava terapia psicopedagógica. Através dos casos, dialoga as hipóteses dos estudantes e os conteúdos da disciplina, o que pode ser observado em suas aulas.

Uma coisa é um aluno perguntar sobre a inclusão de um autista em sala de aula. Eu sei responder teoricamente sobre isso. Diferente quando eu digo pra eles que eu cuidei de um menino autista desde a alfabetização até o Ensino Médio, que eu tenho autorização pra falar dessa pessoa e vou mostrando aquilo que eu posso falar sobre a pessoa. E eles observando a dificuldade. [...] Isso enriquece, porque são coisas que eu aprendo com essas pessoas, com esses – vou chamar – clientes, sujeitos. Eu tento trazer o máximo que eu posso pra aquilo que eu conheço realmente por uma prática, por uma vivência. (ENTREVISTADA MARIAH)

“Após discussão sobre o conteúdo, apresenta aos alunos “casos clínicos” em que o conhecimento em aprendizado deve ser mobilizado para compreender o caso. Enquanto dialoga sobre as hipóteses dos alunos, ressalta novamente alguns pontos dos conteúdos da disciplina, não necessariamente os conteúdos da aula do dia.” (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO, dia 13/04/2015)

Para Shulman (1996, *apud* MIZUKAMI, 2004, p. 43), um caso possui poder educativo na aprendizagem da docência. Segundo o autor, é uma forma de comunicação intencional e imprevisível. O docente relata aquilo que viveu e, na imprevisibilidade das reações discentes frente a eles, interage com o conhecimento a ensinar em prol do aprendido.

“Um caso educacional é mais que uma boa narrativa, mais do que uma justaposição sábia de intenções e vicissitudes. Um caso educativo é uma forma de comunicação que coloca intenção e acaso no contexto de uma experiência vivida e refletida. Um caso não apenas acontece; ele cria condições que exigem de seu narrador (ou protagonista) que considere tanto julgamentos entre rotas alternativas como aja em relação a tais julgamentos. Um caso tem consequências. Aprende-se a partir do deliberar reflexivamente sobre as relações entre os elementos de um caso. Assim, um caso educacional combina, pelo menos, quatro atributos ou funções: intenção, possibilidade, julgamento e reflexão. Estas são funções que explicam ou delineiam o poder educativo dos casos para aprendizagem” (Idem).

Rubem e Mariah reconhecem o poder educativo dos casos para mobilizar aprendizagens, e exercitam seu dispositivo pedagógico como uma forma de narrar suas experiências. Um detalhe expressado por Rubem colabora na compreensão mais ampliada desse dispositivo. Segundo o investigado, no reconto das narrativas, alteram-se os ditos fatos. A defesa que faz é de que tudo é narrativa: “*Até a pessoa é uma narrativa. Nós somos uma narrativa... De nós mesmos e de como narraram a gente pra gente. [...] Até quando você conta um fato... Tudo que eu falar... Eu vou recorrer a minha memória! Mas a memória já fantasia. Por isso que... Eu faço uma construção. Eu uso essas caricaturas...*”. O que o professor destacou faz jus ao que Shulman elaborou em torno da potência dos casos enquanto forma de aprendizados pela experiência:

“Um caso toma material bruto de experiência de primeira ordem e coloca-a narrativamente em experiência de segunda ordem. Um caso é uma versão lembrada, recontada, reexperienciada, e refletido de uma experiência direta. O processo de lembrar, recontar, reviver e refletir é o processo de aprender pela experiência.” (SHULMAN, 1996 *apud* MIZUKAMI, 2004, p. 43-44).

Outro dispositivo pedagógico utilizado por Célia, e que pude observar em suas aulas, é a repetição frequente de informações sobre o conteúdo em tratamento na aula:

“Observo que a professora repete as informações sobre o tema em discussão com frequência, alterando seu discurso. Utiliza-se de linguagem acessível” (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO, dia 25/03/2015). Enquanto dialoga com os estudantes, a professora modifica a linguagem empregada tornando-a mais acessível, o que foi destacado na primeira etapa da pesquisa: “Se comunica de uma forma simples em que o aluno compreenda” (MARCEL, 2013, p. 35). Questionada sobre a estratégia observada, justificou que fundamenta-se em intenções de fazer-aprender. Assim como defende Roldão (2007), que considera que o duplo trânsito da mediação proporcionada pelo docente só se efetiva no outro, quando ele aprende. Destaco outra fala de um estudante que referenda essa prática, exercitada por Célia:

É... Uma vez, uma turma chegou pra mim e disse o seguinte: 'professora, a aula da senhora tem um problema. É muito boa, mas tem um problema. A senhora repete muito'. Eu falei: olha, vocês estão olhando pra mim, eu estou aqui olhando pra 40; e eu olho pra cara de cada um. Quando eu falo certas coisas, eu vejo uma carinha; mas quando eu falo a mesma coisa e eu vejo uma carinha de desespero... Então, eu percebi que aquele aluno não entendeu. Eu tenho que chegar a ele. Então, eu repito. A aula pra quem entendeu pode ficar chata. Mas como eu percebo - exatamente porque eu tô tentando interagir com o maior número que eu posso - eu percebo que, claramente, ao dar aquela explicação, em alguns alunos é nítida a expressão [de dúvida] do aluno... Então, eu tento falar de uma outra maneira. Até que o olhar fique calmo. E isso leva à repetição. Entendeu? Eu tô dando aula pra todos, não tô dando aula só pra quem já entendeu. Eu tenho muita preocupação com aqueles que me olham com o olhar de 'eu não tô entendendo nada'...
(ENTREVISTADA CÉLIA)

“- Explica com clareza, repete as explicações exemplificando de formas diferentes, [...] e não atola os alunos de exercícios dispensáveis e de repetições vãs.” (MARCEL, 2013, p. 40)

Mariah também destaca outro dispositivo pedagógico desenvolvido por ela, em benefício da aprendizagem dos estudantes – os esquemas gráficos. São referências criadas pela docente na preparação de suas aulas, pois se organiza a partir das mesmas; junto a isso, também acredita que os esquemas gráficos auxiliam o estudante na visualização de um conceito, facilitando o entendimento do mesmo.

É uma referência pra mim, e também porque eu acredito que quando um aluno não entende um conceito teórico, ele visualizar, mesmo que seja de uma maneira torta, ele vai conseguir levar pra experiência

dele aquilo que eu tô tentando ensinar. Eu sou uma pessoa visual. Se eu fosse defensora de Gardner, eu diria que eu tenho inteligência visual, né, pictórica. Então, eu sempre estudei e eu preparo aulas nas bordas dos livros e com esquemas. Eu não faço resumos; eu preparo aula fazendo esquemas. Porque, aí, quando eu fecho o olho pra dar aula, eu me situo. [...] pra mim, é uma tentativa de fazer o aluno acompanhar o meu raciocínio. (ENTREVISTADA MARIAH)

“Inicia a aula perguntando as dúvidas sobre o texto; pergunta, em seguida, se leram o texto. Surgem três dúvidas. A professora vai ao quadro para elaborar um esquema gráfico para explicar dúvidas.” (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO, dia 30/03/2015)

Outro dispositivo pedagógico mobilizado por Mariah em suas aulas são os jogos. Segundo a investigada, são úteis na abordagem do temário de sua disciplina em diversos aspectos: reflexão, reatualização de esquemas, vivências e autocrítica. Utiliza-o enquanto estratégia avaliativa, e os estudantes que a indicaram como referencial invariavelmente destacavam a qualidade do processo avaliativo, o que já foi analisado no capítulo anterior.

O jogo é uma estratégia pedagógica, ele é milenar; e eu acredito muito na potencialidade da criação de jogos e, como trabalho avaliativo, no trabalho de reflexão sobre jogos. [...] Eles trazem uma reatualização dos seus esquemas, sejam corporais, sejam representacionais, sejam formais, né, de conceitos. [...] E vivenciar jogos é vivenciar a própria vida, que tem regras. Então, por isso que eu opto, sempre optei por construção de jogos. Jogos que tenham regras... Ou várias montagens de jogos para se criar novas regras. E é muito interessante quando os alunos desconstroem as regras, constroem as suas regras e quando vão dar pra turma jogarem, ninguém entende. [...] E eles fazem uma autorreflexão interessante. Eu acho que o jogo permite isso. Todo jogo tem a função de autocrítica muito grande. (ENTREVISTADA MARIAH)

Pude presenciar, ao observar suas aulas, uma atividade avaliativa onde o brincar era o eixo articulador da mediação. Os estudantes precisavam mobilizar os conhecimentos trabalhados nas aulas que antecederam a atividade para solucionarem os desafios propostos. E aquilo que expôs e defendeu na entrevista pode ser observado.

“A professora reservou a aula para os alunos jogarem. Criou um jogo do tipo ‘RPG’, juntos aos seus orientandos. Produziu mapas, elaborou desafios, criou regras junto a um enredo em que explicava a natureza do jogo. O objetivo do jogo era, segundo a professora, pela via lúdica, avaliar os conteúdos que trabalhou nas aulas anteriores. Disse que ‘sem a apropriação dos conteúdos, os alunos não conseguiriam

resolver os desafios, que requerem soluções embasadas teoricamente”. (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO, dia 04/05/2015)

Os dispositivos aqui discutidos – narrativas, exemplos, casos; esquemas gráficos; repetição reelaborada; e jogos são as estratégias didáticas que os professores referenciais investigados organizam o seu fazer docente. Como já dito, não é interesse desta pesquisa destacar o que pode ser aplicado em qualquer contexto, numa retomada repaginada da didática instrumental, e sim ampliar as percepções sobre práticas de professores que promovem aprendizagens e destacam-se de seus pares em termos de qualidade.

Trata-se de um movimento de desprivatização da prática docente, defendido por Cochram-Smith (2012) e Tardif *et all* (2014) que, no intuito de redimensionar historicamente as estruturas da formação docente, sustentam defesas ao ponderar sobre as circunstâncias contingenciais em curso. O investimento aqui despendido, de análise do processo de elaboração do ensino, do processo de raciocínio pedagógico (SHULMAN, 2005) dos professores referenciais em suas etapas passíveis de perceberem, traz em seu bojo o mesmo interesse. Um desafio sustentado em Shulman, que sua defesa enaltece:

“A concepção de raciocínio pedagógico enfatiza a base intelectual para o desempenho docente e não apenas olha isoladamente para o comportamento do professor. Se esta concepção for levada a sério, tanto a organização como o conteúdo dos programas de formação de professores e a definição dos fundamentos acadêmicos dessa formação vão precisar de revisão” (SHULMAN, 2005, p. 27, tradução livre)

Para o autor, o processo de raciocínio pedagógico dos professores é o ciclo de atividades inerentes ao ato de ensinar composto pelas etapas *compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão*, já apresentadas. Sob esse processo realizou suas pesquisas, que apresentaram resultados que há décadas instigam as investigações sobre o professor e motivaram reformas curriculares em seu país, como a apresentação da ideia de existir uma base de conhecimentos profissionais docente, desenvolvida posteriormente por Tardif, Gauthier e outros. Logo, relatar os dispositivos didáticos utilizados por professores formadores no contexto situado de sua atuação revela não apenas os mesmos, mas algumas faces e fases de seu processo de

raciocínio pedagógico, ou seja, como mobilizam, porque mobilizam e em que circunstância mobilizam tais dispositivos. Por sua vez, contribuem no avanço sobre as percepções em torno do fazer docente.

Sobre a etapa da *transformação*, destaca Shulman (2005) ser uma fase de quatro subetapas – preparação, representação, seleção e adaptação. Quanto à subetapa *representação*, pondera o autor:

“Quais analogias, metáforas, exemplos, demonstrações, simulações e similares podem ajudar a construir uma ponte entre a compreensão do professor e aquela desejada para os alunos? Múltiplas formas de representação são desejáveis. Falamos da importância do repertório representacional nesta atividade” (SHULMAN, 2005, p. 22, tradução livre).

O aspecto mais marcante dos dados aqui analisados, o fio condutor que os atravessa, é a caráter representacional dos dispositivos. São estratégias desenvolvidas em vista de se tornarem pontes entre a compreensão do professor e aquela desejada para os alunos. Exemplos, narrativas, casos, demonstrações - opções metodologicamente sustentadas nas concepções apresentadas pelos investigados, e articuladas em benefício da aprendizagem discente. Invocando ainda Shulman:

“A chave para distinguir o conhecimento base para a docência está na interseção da matéria e da didática, na capacidade de um docente para transformar seu conhecimento da matéria em formas que são didaticamente impactantes e ainda assim adaptáveis a variedades de habilidades e bagagens que apresentam seus alunos.” (SHULMAN, 2005, p.21, tradução livre).

Os dados discutidos levam-me a defender que os dispositivos didáticos desenvolvidos ou reconfigurados pelos investigados, mobilizados em sua prática em benefício da aprendizagem, denotam o saber da ação pedagógica (GAUTHIER, 1998) que oferecem aos seus alunos. As estratégias através das quais os docentes mobilizam os conteúdos disciplinares também são saberes de formação docente, conhecimentos didático-pedagógicos para além daqueles disciplinares sob responsabilidade dos mesmos, e parcela significativa dos estudantes respondentes reconhecem isso: “- *Pois as práticas dela se assemelham com o que eu quero fazer quando estiver exercendo*” (MARCEL, 2013, p. 33). E um dado inferido é que os investigados mostram ter ciência disto, reconhecem o lugar de formador de professores que ocupam. E algumas falas

destacadas indicam que, por isso mesmo, realizam o ensino como apresentado e discutido aqui.

4- Tensões vinculadas às estratégias discursivas

“- A prática dessa professora está intimamente ligada ao seu referencial teórico-metodológico.” Estudante

Esta seção reúne algumas tensões que observei nas aulas e nas falas dos investigados quanto ao exercício de suas estratégias discursivas. Tensões que se manifestam por distorções, insatisfações, desinteresse, impaciência discentes, mas que os professores buscam atuar na dissolução das mesmas, com criatividade, coerência e responsabilidade.

Sobre as distorções geradas na tensão entre suas concepções e ações, e as circunstâncias patentes no curso, como a de estudantes que se aproveitam da perspectiva libertária defendida e exercida por Rubem, o investigado destacou que tem buscado refletir sobre adequações. Pude observar uma ação do professor na tentativa de exercitar aquilo que acredita, porém reconhecendo as distorções. Buscou sensibilizar os estudantes, indicando o problema e refletindo sobre as soluções publicamente, sendo a sua prática coerente com aquilo que acredita. Dado mobilizado pelos estudantes em relação às práticas de seus referenciais: “Ele é uma referência pra mim no sentido de ser um dos poucos professores da minha graduação que pude observar ser coerente entre a teoria que prega e a prática docente” (MARCEL, 2013, p. 37).

Eu vivo essa tensão da seguinte maneira: ao mesmo tempo em que sou tentado a fazer isso, fico pensando que ter pessoas ali obrigadas, será que eu... Mas aí que está, se você não tiver o mínimo de obrigação elas somem e vem só no último dia. Aí eu acho também um desrespeito. Não só um desrespeito... No atual momento da faculdade ela está ocupando a vaga de alguém. Porque eu soube que ‘Questões atuais’ e o ‘Imaginário social’, são matérias que eles lotam logo a vaga. Tem muita procura de outros cursos. Aí eu fiquei pensando que às vezes, um aluno desses que vem só no dia do trabalho está ocupando espaço de um que viria ao curso todo, poderia ser o curso pra vida dele, marcante. Então, eu estou trabalhando nesse sentido. Não vou fazer uma chamada no início e uma no fim. Mas acho que eu vou ter que fazer alguma coisa nesse sentido. Pelo menos no final. Porque aí quem não quer nada vai chegar nos últimos 15 minutos... Tudo bem porque a aula já está correndo... Mas vai ter que vir...

Porque nesses 15 minutos pode ser que ele seja afetado. Eu já recebi várias folhas nesse período agora. Não me questionando, criticando, mas dizendo pra eu fazer isso... (ENTREVISTADO RUBEM)

“Inicia a aula avisando que a falta recorrente gerará reprovação, pois alguns alunos o procuravam para inscrever-se na disciplina e não havia mais vagas para alocá-los. Ainda assim, fazia questão de tentar alocar, ainda que não houvesse espaço na sala. Falou em tom sério, e destacou que a fala dele estava direcionada aos alunos que procuram sua aula pela ‘fama’ de que é possível levar a disciplina sem disciplina, ‘entregando um trabalhinho no final’. Sua atitude revela que o próprio professor reconhece as distorções que suas concepções podem gerar no entendimento delas pelos alunos, ou seja, alguns estudantes se aproveitam das circunstâncias proporcionadas, à reboque, pelas concepções de educação do professor (sua avaliação, as relações respeitadas, não arbitrariedade...)” (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO, dia 23/03/2015)

Outra tensão foi observada, nas aulas de Mariah. Os estudantes denotavam se interessar sobremaneira no diálogo teórico-reflexivo sobre os casos clínicos-psicopedagógicos, e expressavam certo desinteresse quando se discutia o conteúdo da disciplina. Questionada sobre essa aparente tensão, Mariah destaca que o importante em sua disciplina é que, ao término, os estudantes possam perceber seus conceitos aplicados à aprendizagem de alunos.

Cada turma tem uma característica. E essas características são os pontos nevrálgicos de eu poder levar o curso de uma maneira ou levar o curso de outra. E eu não me importo se eles dão mais valor aos casos ou aos nomes [conceitos da disciplina], e sim se eles entendem a dinâmica dos casos, e trazem os casos deles, e conseguem pensar sobre a sua prática de ensino ou sua prática docente; isso é Psicopedagogia Aplicada. Instrução de Psicopedagogo... Não é em 4 meses que eles vão aprender uma formação em Psicopedagogia. O que eu quero não é isso. Eu quero que eles saibam o que é autoria de pensamento, autonomia, como se trabalha em sala de aula em prol de uma atividade aonde a aprendizagem seja um vínculo... Afetivo, cognitivo, relacional, contextual. Se eles aprendem isso eu tô muito feliz. (ENTREVISTADA MARIAH)

Outra tensão foi observada na aula de Rubem. Por considerar o diálogo uma estratégia relacional inegociável de primeira ordem, as falas dos estudantes são respeitadas em sua totalidade, o que já foi analisado neste relato. No entanto, alguns alunos revelam desinteresse na escuta das falas dos colegas, e certa impaciência.

Rubem, criativamente, vale-se da mesma estratégia defendida, qual seja, o ambiente dialógico, para buscar dissolver o conflito.

Por exemplo, quando eu percebo que alguns já estão fazendo outra coisa, aí vem outro e quer falar, eu digo: 'gente, vamos reduzir agora as falas, vamos concluir, se eu tiver que dar um intervalo...' Aí esses alunos [desinteressados no debate]... 'É gente, vamos deixar o professor seguir.' Digo: 'Vamos fazer o seguinte, quem mais quer falar só pra gente fechar isso?' Aí pego mais uns três e fecho. Eu tento jogar pra decisão, dos outros se posicionarem também. Isso eu fui desenvolvendo, porque nas avaliações eu recebia mesmo 'professor, você deixa muitas vezes os colegas falarem.' Mas eu não tinha como devolver pra ele 'mas porque você também não se posiciona? Aí você tá só jogando a responsabilidade pra mim? A gente está trabalhando na ideia que é um projeto de diálogo. Então você também está incomodado, você devia colocar'. Porque é cômodo pra você pedir para um... E eu não tive a oportunidade de falar isso pra ninguém... Mas o que eu fiz? Eu criei esse espaço... 'Ô gente, vamos reduzir porque de repente tem alguém que queira trabalhar, outros querem avançar nas questões que a gente tá trabalhando.' Aí sempre tem um 'não professor isso aí mesmo, eu tô até com uma outra colocação aqui, mais a frente do texto, ou da fala do senhor...' Eu tento ver, se ninguém falar nada também falo: 'então vamos lá, vamos fazer o seguinte... Pra tentar ver se todos querem continuar no tema, porque a gente tem uma ou duas coisas pra falar. Mas a gente de repente podia fechar'. Aí geralmente alguém concorda. Porque eles se empolgam e todos querem falar. (ENTREVISTADO RUBEM)

Sobre os encontros dialógicos proporcionados pelos professores, inquiri à professora Célia sobre o porquê de não parecer se afetar com a conduta discente, de descontentamento com o desenrolar da aula. Assim registrei no caderno de campo: “Uma aluna elabora seu conhecimento publicamente. Colegas mostram descontentamento, pelo avançar da hora (já no final da aula). A professora denota não se abalar, e dialoga com a aluna” (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO, dia 08/04/2015). Busca a entrevistada atender aos que estão interessados sem desistir dos desinteressados, na expectativa de que possam, em alguma circunstância da aula, retomar o interesse.

Eu me afeto, entendeu? Mas o que acontece é o seguinte: quando você conhece a turma, você começa a perceber (risos)... Vou ser assim, bem sincera com você. Você começa a perceber que tem um grupo, que realmente, é difícil... Você tem que ter muita paciência pra envolver. Nem todo mundo, por mais que você faça, vai se interessar. Então, se eu percebo que a turma toda, a turma inteira, 100% da turma está absolutamente desinteressada, é obviamente que isso me

afeta, eu tento dar uma guinada. Mas, quando eu tô percebendo que tem um grupo que está, vamos dizer assim, ligado e um outro que está desatento, eu me envolvo com aquele, na esperança de que.... Mas de vez em quando eu dou alguma, tento resgatar. Mas é tipo assim, se tem alguém interessado eu vou investir nesse aqui e com o tempo aquele ali vai tomar jeito... (ENTREVISTADA CÉLIA)

O mesmo foi questionado ao professor Rubem, pois observei em uma aula a mesma postura, de parecer não se afetar com o desinteresse de alguns alunos: “Observo os alunos enquanto o professor realiza exposições. Observo poucos olhares fitos a ele. Alguns alunos em conversas paralelas; outros, no celular; outros, lendo materiais diversos. Interessante observar que o professor parece não se afetar” (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO, dia 06/04/2015). Rubem cita a resposta de Gilles Deleuze em uma entrevista, quando foi questionado sobre não se afetar com parte do seu público evidenciando desinteresse por sua aula.

Eu estava vendo outro dia, uma entrevista do Deleuze, até recomendo, 'Abecedário'. E o Deleuze sempre foi um filósofo-professor, professor direto, ensino médio, faculdade... E a Claire Panet, que está entrevistando ele, pergunta uma coisa que a resposta dele é muito parecida com a minha. Porque ele dava aulas abertas, perto do centro de recuperação de drogados, e é muita gente... Porque o Guattari, amigo dele, era médico, psiquiatra, eu não sei, ou terapeuta... E ele levava os pacientes... E tinha gente que um dia saía gritando, tinha outro que ficava falando alto. Ela falou: 'Deleuze, e você continuou!' Ele falou: 'exatamente pelo seguinte: pode ter certeza que estou ali por paixão, tô ali inteiro e sei que se não tivesse ninguém ali eu nem ia... Mas sei que uma boa parte está ali, participando, e que esses que não estão, pode ter certeza, que em muitos casos um dia ele vai parar e me olhar com alguma coisa que eu falei'. Deleuze disse que é impossível você afetar todo mundo. Mas tem momentos que você afeta aquela pessoa e isso pode ser decisivo. Pode ser que nem venha mais a tua aula, mas pode ser decisivo pra vida dele. (ENTREVISTADO RUBEM)

Rubem citou dois exemplos, na entrevista, de alunos que foram afetados em uma aula, encontro potencialmente decisivo para as vidas deles. Destaco abaixo um desses exemplos, representativo da defesa do investigado. Na fala de Rubem, fica evidente a sua intenção em proteger o estudante.

Uma vez um aluno tava passando por um processo meio estranho... Ele não falava coisa com coisa, levantava gritando e saía... Mas a gente entendia. Olhavam pra mim pra ver que atitude eu ia fazer, e eu ficava quieto... Tudo bem. Um dia eu vi uma professora botando ele

*pra fora de sala aos berros! Até que um dia ele chegou e disse: 'professor, veio agora uma lembrança de um poema, a respeito do que o senhor tá comentando. Eu queria recitar 'tabacaria', de Fernando Pessoa'. O poema tem quatro páginas, é enorme. Porque eu conhecia, ainda bem! Porque poema pode ser um pequeninho... Ele iria ficar ali uns dez minutos! Aí eu pensei assim... E falei: 'olha só, você vai recitá-lo, eu adoro esse poema... Tem o pessoal de Letras aqui... Quem gosta? 'Eu também, eu também!' Então... Você vai recitá-lo. Eu vou te pedir só um favor: você deixa para fazer no final da aula, depois que eu fizer a chamada. Eu vou ficar! E vou convidar os outros a ficarem. Mas agora eu não posso porque vai atrapalhar a dinâmica da aula... E depois vão dizer que eu não tô oferecendo a matéria, que eu...' 'Não, sim senhor!! Deixa, deixa...' Ficou todo mundo! Isso eu já achei fantástico! Porque a turma ficou. E aí eu sentei no lugar dele e ele veio pra frente. E ele recitou o poema maravilhosamente! De cabo a rabo, gesticulando, e sentando... Se expressando! Aquela angústia do Fernando Pessoa... E aí o pessoal aplaudiu de pé! Ele saiu consagrado! Ele falou: 'professor, o senhor me libertou!' Saiu e tal... Bom. Daí apareceu mais algumas aulas, fez o trabalho, eu aprovei, beleza... E eu encontrei com ele uns dois anos depois e ele falou assim: 'professor, você não sabe da maior... Aquela aula valeu o curso inteiro pra mim! Tanto pra Letras quanto a licenciatura. O meu trabalho agora é fazer interpretações do Fernando Pessoa. Decorei outros poemas... Eu vou à caráter! Eu boto óculos, chapéu... E eu já fiz interpretações em teatro, eu tô indo em bares... Eu tô indo agora pra Alagoas, vou fazer um circuito de bares lá em Alagoas... E vou, ganho dinheiro, fico na praia...' Eu falei: 'puxa, rapaz! Fico feliz...' Cheguei até uma vez assistir ele num bar aqui da Lapa, e ele arrebatando! Mas veja você que interessante... Eu podia ter falado: 'p****, que poema o quê, cara?! Uma hora dessas?' O professor tem que estar atento pra proteger o aluno, e sem também deixar que ele avacalhe com o interesse dos outros... Então eu acho que esse papel também é importante. (ENTREVISTADO RUBEM)*

Assim como destacado por Rubem, Mariah também pontuou que busca proteger o aluno. Relata que, se preciso for, interrompe a fala do estudante. O cuidado que subjaz sua prática é de proteção à sua intimidade. Evidencia, ainda, que a proteção ao aluno é, também, uma estratégia de formação docente.

Então, se eu tiver que interromper um aluno, eu vou interromper sem o menor constrangimento: 'Meu querido, isso é um problema seu, sem o desmerecer, mas a gente conversa, no final da aula. Bebe um copo de água...' Então, eu vou falando, falando... Digo: 'olha, a sua colega tá de dedo levantado há um tempo...'. Eu vou com muito tato, eu nunca interrompo no 'cala tua boca'. Não é meu isso. [...] Se o clima pesa porque alguém falou de si e a turma já se conhece, isso acontece muito em Psicopedagogia, tá... A turma acolhe e vira tudo uma grande catarse. Aí normalmente conto alguma coisa minha, pessoal,

risível, mas real. Que eu possa, pelo riso, desfazer a angústia que se formou e voltar para a teoria. Meu foco sempre é retornar àquilo que é o foco da aula. Porque senão a gente destrambelha, compra discussões políticas, compra discussões religiosas, compra questões pessoais e afetivas, não que eu não ache que aja espaço para, mas afetivas não. Há um espaço reservado pra ele. E não é na tua turma. [...] E se a gente não proteger, como é que eles vão aprender a proteger os próprios alunos? (ENTREVISTADA MARIAH)

Uma última tensão a se destacar, também na aula de Rubem, é sua frustração de não conseguir ir além da estratégia discursiva que nomeio aqui de provocação biográfica, já apresentada e discutida. Tendo em vista as circunstâncias apresentadas no exercício do trabalho docente superior, o professor desenvolveu um *modus operandis* apropriado. Indica ser o espaço das aulas precioso para provocar os estudantes às suas concepções, e que busca, a partir da retórica didática que desenvolveu, afetá-los.

Olha, por incrível que pareça. Eu acho que talvez seja o que mais me incomoda, me deixa sentindo incompleto como professor porque eu não faço muitas atividades... Eu fazia no ensino médio. E aqui eu não faço muito. Eu deixo mais aqui, a aula, pra exatamente esse exercício de provocar os alunos pro debate a partir da vida do autor, das ideias, e deixar fluir a nossa discussão. Dá certo até. De certo modo porque é só um encontro semanal. Então, eu nunca fiz - já estou aqui há 18 anos - e nunca fiz dinâmica de grupo aqui, faço em outros lugares. Passei uma vez seminário, mas não deu certo. Por quê? O seminário ficava uma aula piorada, porque os alunos faziam o trabalho burocraticamente e a maior parte da turma nem respeitava os colegas que estavam falando. A maioria faltava no dia... E eu falei: então eu vou ter que fazer como uns professores, sabe? Fazer a chamada e chamar um pra falar o que o outro grupo falou... Vou ter que exigir um trabalho pro grupo que está aqui hoje. Mandar fazer um relatório sobre o que o outro grupo falou... Aí vai virar uma... [uma bola de neve!] Isso! Aí eu perco mais duas ou três aulas... Várias porque são muitos alunos, e não ia poder discutir, contar esses casos e de alguma forma afetá-los. No início eu achava que eu era um professor incompetente. Mas hoje eu penso que eu sou esse tipo de professor... Minha aula é essa... Eu vou lá falo, provo, abro espaço, semeio coisas. (ENTREVISTADO RUBEM)

O que se observa nas tensões apresentadas é o esforço dos investigados em superá-las criativamente, sem ferir as concepções que alicerçam suas práticas, coerentemente. Um dado foi destacado na primeira etapa desta pesquisa, referindo-se à percepção discente quanto às qualidades docentes de seus referenciais.

“Os professores indicados possuem qualidades quanto à relação que deixam ver que tem com o conteúdo que leciona, além de atributos pessoais que os aproximam dos alunos, do comprometimento que tem no exercício de sua função profissional, sendo sua prática coerente ao conteúdo que leciona, tudo estratificado através da sua metodologia – suas concepções, estratégias e habilidades” (MARCEL, 2013, p. 42).

Os dados aqui evidenciados revelam que as concepções dos referenciais conduzem as tensões vivenciadas com os estudantes, ou seja, tanto provocam quanto presidem a ação, e suas práticas permanecem coerentes com seu discurso. Uma qualidade docente referencial apontada pelos mesmos, por seus estudantes e observada em suas aulas, onde a destreza no agir inquieta. Shulman (2005) destacou a sua percepção quanto ao padrão de instrução de uma professora perita que investigou, que responde às dificuldades que se apresentam em sala de maneira flexível, assim como os professores investigados.

“O padrão de instrução de Nancy, seu estilo de ensino, não é simplesmente uniforme ou previsível. Ela responde de maneira flexível à dificuldade e ao caráter do conteúdo, às capacidades dos alunos (que podem mudar até ao longo do mesmo curso) e aos seus propósitos educacionais. Ela pode não apenas reger a orquestra do púlpito, mas pode também se afastar e assisti-la tocando virtuosamente sozinha” (SHULMAN, 2005, p. 4, tradução livre).

De fundo às suas ações, está o aprendizado tácito de saberes inerentes à docência. A proteção ao aluno e suas falas; a atenção ao aprendizado discente no decorrer do curso, sem desprezá-lo a partir do que ele apresenta; a dissolução criativa de conflitos entre os discentes; e o agir coerentemente àquilo que acredita denotam uma conduta ético-docente a ser defendida.

CAPÍTULO V - SABERES E FAZERES: O TÁCITO EM QUESTÃO

“Os homens jamais escolhem valores, assim como jamais escolhem o bem ou a felicidade. Escolhem sempre ideias concretas, finalidades concretas, alternativas concretas. Seus atos concretos de escolha estão naturalmente relacionados com sua atitude valorativa geral, assim como seus juízos estão ligados à sua imagem de mundo. E reciprocamente sua atitude valorativa se fortalece no decorrer dos concretos atos de escolha.” Agnes Heller

Segundo Gauthier (1998), apesar de o ensino ser um ofício universal, ainda pouco se sabe a respeito dos fenômenos que lhe são inerentes. Reflete o autor que o conhecimento desses elementos do saber profissional docente torna-se fundamental para permitir que os professores exerçam o seu ofício com mais competência. Gauthier afirma que as pesquisas sobre *knowledge base*, a base de conhecimentos profissionais dos professores, são um avanço, e “podem ser interpretadas como uma série de incentivos para que o docente se conheça enquanto docente, como uma série de tentativas de identificar os constituintes da identidade profissional e de definir os saberes, as habilidades e as atitudes envolvidas no exercício do magistério” (GAUTHIER, 1998, p. 17-18).

Destacam-se, neste capítulo, algumas expressões possíveis de se depreender quanto às habilidades que os professores deixaram ver que tem. Nesse sentido, reúne discussões sobre os dados relativos às percepções dos professores sobre seus saberes e fazeres, uma análise sobre como os referenciais percebem seu próprio perfil profissional docente na relação que estabelecem com seus estudantes; e uma análise-síntese de suas destrezas pedagógicas, que também delineiam seu *êthos* docente. Movimentos necessários tendo em vista aquilo que se deseja evidenciar com essa investigação. A partir de percepções, sejam dos professores, sejam de seus estudantes, sejam as do pesquisador, evidenciar faces do *êthos* dos referenciais denotando a dimensão tácita que se impõe, em termos de aprendizagem da docência, como conteúdos profissionais.

Segundo Polanyi (2010), ainda que o sujeito cognoscente não saiba formalizar o que aprendeu, ou não compreenda explicitamente o aprendizado ocorrido ou, ainda, as fontes geradoras de seus saberes tácitos, decorre aprendizagem a partir de um processo denominado *interiorização*, um processo de significação por identificação. Para Polanyi

(2010, p. 30), “interiorizar é identificarmo-nos com os ensinamentos em questão”. Em uma relação de balizada por valores, Referenciais, tacitamente, oferecem conteúdos atitudinais; estudantes, tacitamente, interiorizam-nos.

Nas seções que sucedem, encontrar-se-ão os valores dos professores referenciais investigados atrelados às suas ações pedagógicas, através das suas percepções sobre si e seu exercício profissional, seus atributos profissionais; da dimensão afetiva-relacional estabelecida em vista das aprendizagens desejáveis; e suas destrezas pedagógicas, aquelas que oferecem tacitamente aos seus estudantes. A tessitura de seu *êthos* em seus aspectos mais subjetivos.

1- Como me vejo e como vejo que me veem: um exercício de autoanálise

“Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo... Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou... Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma...” Fernando Pessoa

Esta seção foi construída a partir dos relatos dos professores quanto às suas percepções sobre seus traços profissionais, faces de seu *êthos* docente que conseguem observar, feições de sua personalidade profissional docente. Os dados ora analisados tem sua origem em duas perguntas realizadas: 1- “A que atribui a indicação/qualificação de Referencial pelos alunos?”, que buscou compreender quais percepções têm o professor sobre suas qualidades docentes, as que deixam ver aos seus alunos e eles conseguem perceber; 2- “Como vê a sua personalidade profissional docente?”, que buscou deprender faces de seu perfil profissional que o mesmo reconhece ter, e que se identifica com tais traços. Considerei pertinentes as perguntas, pois esta pesquisa discute visões, percepções sobre saberes e fazeres de professores. Portanto, saber como os professores avaliam as possíveis percepções sobre si feitas por seus estudantes e como se avaliam enquanto personalidade docente, na sua individualidade, permitiu melhor compreender o que discuto enquanto o constructo *êthos* docente.

Ao ser questionado sobre a que atribuí a identificação de referencial por seus alunos, Rubem destacou o conteúdo das avaliações que recebe ao término dos semestres. Solicita sempre aos alunos que avaliem o curso. E o que recorrentemente é destacado pelos discentes, segundo Rubem, é o quanto ele denota paixão pelo que faz.

Mesmo aspecto destacado por Célia a respeito da sua percepção quanto às avaliações de seus alunos sobre a sua prática:

Eu peço sempre para eles no final do semestre [...] uma avaliação, sem nome, sem nada... Mas alguns fazem questão de colocar... O que vêm pra mim muito é o seguinte, e bate também com o que penso também: primeiro, as pessoas reconhecem quando você faz a coisa por amor. Você é um apaixonado... E eu sou mesmo, um apaixonado pela Filosofia. Quando eu tô falando ali é uma coisa sincera... Como dizia o Rubem Alves: comer o caqui na frente da turma... Eu tô ali mesmo. E quero que os outros se apaixonem também. (ENTREVISTADO RUBEM)

Eu acredito naquilo que eu tô fazendo. Não estou apenas dando uma aula, entendeu, eu não estou apenas ensinando um conteúdo. Eu estou ali, vamos dizer assim, construindo com eles algo que eu acredito que é importante pra eles e que é importantíssimo pra mim, aquilo ali... Aí, qual a consequência disso? Eu tenho prazer em dar aula. Isso passa pro aluno. Eu dou aula com prazer, entendeu? Eu dou aula rindo, com alegria, a gente se diverte, entendeu? Então, eu sempre falo: uma aula que a gente não deu uma boa risada, não é uma boa aula. Então, eu acho que é isso... (ENTREVISTADA CÉLIA)

Célia, ao afirmar ter prazer em dar aulas, pontua que este revela-se na satisfação que apresenta ao lecionar aquilo que acredita. E que suas aulas são divertidas, manifestando alegria, dando boas risadas com os alunos. Características pontuadas pelos estudantes, na etapa anterior dessa pesquisa:

“- Coerência entre a teoria que acredita e sua prática pedagógica.

- Ela gosta de ser professora, explica tudo muito bem, é animada e demonstra paixão pelo que faz.

- Com ela aprendi que a aprendizagem não pode ser apartada do prazer.

- Atenciosa, cria vínculos excelentes com os alunos, estudiosa, atenta e animada” (MARCEL, 2013, p.33-40).

Mariah destacou na entrevista que acredita ter sido a *escuta* o principal motivador das indicações que recebeu, pontuando mais um aspecto afetivo-relacional da interação discentes e docentes referenciais. Escuta que se expressa por sua disponibilidade para ouvir o estudante, observar suas expressões, suas demandas, sejam

explícitas ou implícitas. Acredita que sua formação de Psicóloga, junto às suas experiências como cursilhista, forjaram esta face de seu *êthos*.

Talvez pela escuta. [...] Então, eu acredito que... E não é só porque eu sou psicóloga, eu sou assim desde sempre; isso vem da minha formação de cursilhista... Eu, quando eu olho pra uma turma, eu estou aberta a escutar, a ouvir. Então eu ouço e escuto; eu vejo e olho. Muita coisa passa despercebida, mas é raro passar despercebido pra mim. (ENTREVISTADA MARIAH)

Destaca a entrevistada que a sua escuta mobiliza os estudantes a procurarem-na além dos limites da sala de aula, dado que também foi apresentado pelos respondentes da pesquisa monográfica sobre as práticas de seus professores referenciais. Um indicativo de que o vínculo afetivo estabelecido entre as partes do processo ensino-aprendizagem pode desburocratizar a relação, aquela limitada à sala de aula. E que pode dar qualidade à relação intrassala. E que pode referenciar a futura ação docente dos professores em formação.

E talvez eu dê aos alunos esta impressão, porque muitos me procuram no corredor, independente de eu ser professora ou não, até pra me pedir como se recorta um tema de monografia, que eu sei lá qual é a área. Mas como eu sou orientadora digo 'olha, o que você quer? Então, faça isso, isso e isso e mostra pro teu orientador'. 'Ah! É porque eu não tenho vergonha de falar com a senhora'. Eu recebi uma monografia, da qual eu não fui orientadora, aonde tem uma dedicatória a mim dizendo... Minto, é uma dissertação de mestrado onde eu fui fazer parte da banca e eu fui ler os agradecimentos [...] E tinha lá "à professora [Mariah] pela escuta e pelo acolhimento. Não sei se teria ido até o final se não fosse pela senhora ter me acalmado". (ENTREVISTADA MARIAH)

"- Atendeu com a mesma atenção os 90 alunos que teve na turma que eu cursei, me ensinou a fazer pesquisa e textos acadêmicos, e sempre tinha uma palavra de afeto, de estímulo para cada um. Mesmo depois de cursado a disciplina, atende a meus e-mails e tirou minhas [dúvidas] na hora de fazer o projeto de monografia" (MARCEL, 2013, p. 33).

Outro aspecto suscitado por Rubem, que os estudantes ressaltam sobre ele, é a sua afetividade. Afetividade que se expressa no cuidado com o outro, em querer ouvi-lo, em ser generoso, em respeitá-lo enquanto sujeito da relação de ensino-aprendizagem. Entregar-se à relação por inteiro.

A segunda coisa é o cuidado que eu tenho, tento ter, com o outro. Isso não é só na sala de aula, é em geral... Isso não quer dizer que você seja referência lá fora, não. Porque lá fora, muitas vezes você é tratado a pontapés... Porque as pessoas se confundem, acham que você é bobo. Mas não é... Ser uma pessoa afetiva, generosa... Tentar! Não estou dizendo que sou, porque seria um cúmulo do autoelogio... Mas por exemplo, eles falam isso: o professor que ouve, dá chance pra todo mundo falar, afetivo, sem falsidade nenhuma... Que é igual em qualquer lugar. Uma pessoa inteira nesse sentido.
(ENTREVISTADO RUBEM)

O mesmo foi destacado por Célia. Reflete a entrevistada que o processo de ensino-aprendizagem é um processo afetivo, além de cognitivo. Que se interessa pelos estudantes. Um indicativo recorrente nos dados, tanto na pesquisa sobre a visão dos estudantes, quanto nas percepções dos professores sobre a relação estabelecida entre as partes.

Vamos dizer assim, esse clima de aprendizagem, que é de ensino e aprendizagem que é formado, onde o aprender se torna um processo, não só cognitivo, mas um processo também afetivo, vamos dizer assim... Isso implica na construção de relações pessoais com o aluno que não são formais. Então, eu tenho, eu faço questão de conhecer os alunos, entendeu? Eu, por exemplo, faço lista de presença não para penalizar, mas para saber porque que eles estão faltando; eu converso com eles. Então, eu acho que eles percebem depois de um certo tempo que eu não estou ali cobrando, eu estou ali... Eu me interesso por eles. Acho que eles percebem. (ENTREVISTADA CÉLIA)

“- É atenta com seus alunos, possui um olhar diferenciado e significativo para cada um e está sempre disposta a ajudar seus alunos” (MARCEL, 2013, p. 41).

“- A prof. consegue estabelecer uma relação afetiva muito forte com os alunos, e isto propicia um clima muito agradável na sala de aula” (MARCEL, 2013, p. 51).

Assim como destacado por Célia, que o processo afetivo implica relações que não são formais, Rubem cita que os alunos avaliam positivamente a sua aula devido aos seus traços informais. Destaca ser a academia um espaço predominante formal, de regras e condicionamentos. No entanto, sua aula permite aos alunos uma experiência diferente, onde as regras são desnaturalizadas em benefício do desenvolvimento de um potencial criador nos estudantes.

Outra coisa que eles gostam: a informalidade. Apesar de ser uma experiência formal, porque é acadêmica [...] Por exemplo, não há aquela questão da avaliação, da prova, da exigência da leitura do texto... Mapear, assim... Garantida por um porrete! De notas, de avaliação... É quase tudo dentro de uma gratuidade. E o trabalho, geralmente, é um trabalho livre, que as pessoas escolhem... E fazem de maneira, assim... Por exemplo, nem a própria ABNT, nem as próprias regras rígidas da produção... Que eu sei que são importantes, mas eu acho que em determinados espaços, por exemplo, é mais importante você dar margem para a criação. E como é que você vai criar se você está tolido por uma série de normas que de alguma forma enquadram, né... Delimitam sua produção naquele momento. Então eles passam muito isso. (ENTREVISTADO RUBEM)

Assim como a informalidade destacada por Rubem, que em benefício do potencial criador dos estudantes – professores em formação – desestabiliza algumas práticas docentes historicamente consolidadas, Mariah relatou outro possível motivador de sua indicação: as suas aulas possibilitam aos alunos o contato com o que nomeou de “práticas diferenciadas”. E os dados apresentados na primeira etapa da pesquisa referendam a sua fala.

É claro que, também, tento quebrar com certos estereótipos [docentes; de práticas docentes] que esses garotos vêm desde o ensino básico e chegam aqui, numa formação de professores, aonde eu, acredito... Pelas pesquisas que o meu grupo faz, que os meus alunos fazem, há pouco espaço para práticas diferenciadas. Não estou dizendo que não sejam criativas, mas diferenciadas. E isso faz muita falta pra esses meninos. (PROFESSORA MARIAH)

“- Porque se preocupa em trazer a teoria, mas a prática é diferenciada: dinâmica, traz experiências e a avaliação é diversificada.” (MARCEL, 2013, p. 35)

“- Essa professora traz uma proposta diferenciada para a academia. O modo como leva as disciplinas, sempre dando a oportunidade para os alunos criarem, questionarem, participarem e ainda traz uma proposta de avaliação bastante diferenciada: o lúdico.” (Idem)

“- Traz sempre maneiras novas de ensinar, buscando fontes e pesquisando sempre assuntos que interessem os alunos.” (Ibidem)

Último aspecto levantado por Rubem a respeito da atribuição dos alunos à sua condição de referencial, das características que valorizam nas suas aulas e na sua personalidade docente, e que sustentam a indicação, foi a herança dos seus professores

formadores: articular os conteúdos da disciplina à vida, à cultura, à experiências pessoais e profissionais. Dado ratificado por Cunha (2012, p. 81), quando afirma que “os atuais professores são bastante influenciados no seu comportamento pelos antigos e, certamente, poderão influenciar os que virão”. Herança essa que pude observar em suas aulas, dado já discutido e analisado na descrição de sua trajetória pessoal e profissional.

Uma outra coisa é o que eu herdei desses professores [seus professores referenciais]... ‘Professor, uma coisa muito interessante é que o senhor cita, a Filosofia fica mais clara pra mim é que o senhor não deixa passar um conceito sem citar um exemplo... Do cinema, da novela, do teatro, do jogo de futebol... Dá a impressão que a vida tá ligada’. E tá mesmo! É porque muitos professores acabam tornando o curso tão formal, que acham que até as coisas da vida atrapalham... (ENTREVISTADO RUBEM)

Os relatos de Rubem, de Célia e de Mariah, no tocante às suas percepções quanto às avaliações dos alunos sobre suas aulas, encontram-se com os dados obtidos na primeira etapa da pesquisa. Dentre os aspectos levantados pelos estudantes sobre as qualidades docentes que as práticas dos professores referenciais deixavam ver, destacam-se as metodológicas e profissionais e relacionais. Na análise realizada, indicou-se que na profissionalização para a docência promovida pelos professores referenciais, as suas metodologias, reveladoras de suas concepções, manifestadas através de suas estratégias e habilidades pedagógicas; o conteúdo lecionado através de atributos e atitudes profissionais, um compromisso ético dos professores; e que o afetar ao aluno através de uma relação dialógica horizontal, respeitosa, estimulante e motivadora “são condições formadoras significativas do profissional porvir” (MARCEL, 2013, p. 38-39). Os excertos a seguir manifestam a visão dos estudantes:

“- Como disse anteriormente, busca uma relação bem próxima de seus alunos, e desta forma os aprendentes ficam bem mais à vontade para tirar suas dúvidas com ela.

- É uma professora que amplia as formas de aprendizado considerando as diversas maneiras que cada aluno tem de expressar e/ou repassar o que compreendeu e construiu acerca dos conteúdos e propostas da disciplina.

- Ensina com satisfação, tornando o conteúdo interessante e fácil de aprender.

- *Porque se relaciona com os alunos de maneira horizontal, sem deixar que isso afete a qualidade das discussões e dos conhecimentos apresentados em sala.*

- *Comprometimento, dedicação, visão ampliada e abertura para novos conhecimentos. Vontade e disponibilidade de pesquisar e inovar.*

- *Paciência, entrosamento, bom relacionamento e conhecimento dos seus alunos” (MARCEL, 2013, p. 33-41).*

Os referenciais também foram questionados sobre as suas percepções a respeito de sua personalidade profissional docente, ou seja, como se viam enquanto professor, que tipo de professor avaliavam que conseguiam ser. Rubem indicou algumas faces de seu *êthos* docente:

Você fala, como eu mesmo me vejo? [Isso!] É difícil... Porque... É difícil falar da gente mesmo, né... Mas eu me vejo com um papel, uma missão. Isso eu trouxe muito da minha tradição religiosa, de levar pras pessoas novas formas de ver a vida. No caso do magistério, novas formas de educar, de fazer escola... Uma Filosofia ‘desbanalização do banal... Desbanalizar tudo que a gente viu e está vendo ainda sobre Educação. Acho que me vejo assim quase como um missionário, missionário do pensamento libertário em Educação. (ENTREVISTADO RUBEM)

Rubem afirma ser um missionário. Como compreender a sua fala? De um ponto de vista, retirando-a de seu contexto, pode parecer um desserviço à profissionalização docente. Há muito se busca descaracterizar a docência como uma missão, e no momento, elevá-la do status de ofício ao de profissão, sendo a passagem dentre as fases nem um pouco linear, coexistindo as percepções sobre ela (TARDIF, 2013). Compreendo, a partir das observações de suas aulas e da sua própria fala, quando diz ser *missionário do pensamento libertário*, que a defesa de Rubem seja instituir uma profissionalidade¹⁶ politicamente fundamentada na desestabilização das contingências – a missão, neste caso, seria uma contingência histórica. Ou seja, desestabilizar as permanências históricas quanto a um sentido de perfil docente que não mais se enquadrava nas demandas históricas presentes, não pela superação do seu sentido, mas pela sua ressignificação, preservando a faceta da responsabilidade política de um missionário.

¹⁶ Entendo profissionalidade conforme defende Brzezinski (2002, p. 10) – um conjunto de capacidades e saberes desenvolvidos no desempenho de suas funções num determinado momento histórico.

Como denota a sua fala, *desbanalizar o banal, levar novas formas de ver a vida*. O quanto a sua fala pode se referir a um *modus operandi* docente passado? Talvez, reflito, que apenas no que tange à tônica da perseverança, que circunda o sentido de missão. O missionário é perseverante, assim como o docente também o é, ou deva ser. Assevera Freire (1996, p. 16-17): “formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, [...] são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde mas perseverantemente nos dedicar”. Sim, docência requer perseverança.

A sua fala seguinte, sobre outra face de sua personalidade docente, invoca outro sentido para a docência universitária. E encontra-se com outra assertiva de Freire (1996, p. 141), quando indica que “não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e ‘cinzento’ me ponha nas minhas relações com os alunos”.

Mas o missionário de também, de levar outro modelo de experiência de professor universitário. Mais humano, mais dialógico, colocando tudo aquilo que eu recebi de melhor pra mostrar que há uma outra [possibilidade]... Porque geralmente há um perfil, não sei se fica claro pra você isso, como aluno... Há um perfil de professor universitário quase que predominante. Que é aquele muito sisudo, formal... Que adora esfregar na cara dos outros pra onde está indo viajar, o trabalho que apresentou... Então, são pessoas que quase não falam de vida... Aqui, você passa no corredor... As pessoas quase não tem assunto, não tem, não falam... Um ou outro, a maioria tá sempre com pressa, porque vai produzir isso, vai entregar aquilo... Eu acho que a gente tinha que ter uma outra postura. (ENTREVISTADO RUBEM)

Último aspecto ressaltado por Rubem diz respeito à sua satisfação em ser docente, no prazer pelo que faz, e que expira em suas práticas. Uma evidência da satisfação e do prazer no seu exercício docente pude observar e registrar no caderno de campo, na forma do entusiasmo que expressa. Mais uma marca de seu *êthos* docente, na sua visão:

E tenho muito prazer de ser professor. Assim, eu acho que não seria outra coisa. Eu até já fico pensando quando eu me aposentar... Pretendo ir até os 70 anos, se Deus quiser, e Ele me der saúde. Mas eu fico pensando, mas seu eu tiver bem? Com 71, 72... Talvez morrer dando aula seria a até a glória, sabe. Ia ser o mito... ‘Sabiá estourou de tanto cantar!’ Como eu vi passarinhos cantando e morrer de repente. Então, eu acho que é a coisa que eu mais gosto de fazer, mais gosto mesmo... É um prazer danado! (ENTREVISTADO RUBEM)

“Trata sobre um vídeo que enviou para os alunos na semana anterior, sobre o tema da aula, que a maior parte da turma indicou não ter visto. E promove, com entusiasmo, a assistência do vídeo.” (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE PESQUISA, dia 23/03/2015)

“Observo que o professor anuncia os autores e expõe suas teorizações com entusiasmo incomum. Uma pista para se compreender tal postura docente encontro na sua fala inicial, nesta aula. Apresenta uma metáfora de Rubem Alves, em que explicita ser o caqui uma fruta que inspira o desejo no outro. O docente assevera que o papel do professor é comer o caqui na frente do aluno, inspirar desejo. Talvez por isso que ele denota prazer, alegria, entusiasmo, um certo grau de satisfação ao expor os temas das aulas.” (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE PESQUISA, dia 06/04/2015)

Célia relata ter paixão pelo saber, e que por isso, um traço de sua personalidade profissional docente é a sua vasta formação intelectual. Pontua investir em estudos que ultrapassam os limites dos saberes disciplinares sob sua responsabilidade docente. Reconhece ser uma leitora ávida, seu compromisso intelectual consigo e com o outro. Assim como já destacado no capítulo anterior, as observações de suas aulas, realizadas no decorrer da pesquisa, permitiram essa inferência.

É uma marca na minha vida a paixão pelo saber. Então, como eu falei pra você, eu nunca me lembro de não ler. Eu não sei como eu fui alfabetizada, quando os meus pais descobriram, com 5 anos eu já sabia ler, eu não me lembro de ter passado pelo processo... eu sempre soube ler, entendeu? E desde criança eu sempre fui envolvida com livros, então, eu tenho um nível de leitura que eu considero extremamente alto. Eu leio um livro por dia. [...] todo dia eu leio um livro. E eu procuro, não apenas ter uma formação específica, vamos dizer assim, científica na minha área, mas eu também sempre tive uma preocupação de ter uma formação cognitiva em relação ao campo da literatura. Então, eu leio muitos livros específicos, vamos dizer assim, científicos, livros de formação, de estudo, mas eu também tenho uma leitura muito grande de clássicos da literatura. Então, eu acho que isso ajuda muito. Por exemplo, eu me lembro que com 14 anos eu já tinha lido Proust, entendeu, a obra do Proust. Ler, eu leio demais! [...] em relação a parte intelectual, eu diria que eu sou uma pessoa que procuro estar sempre atualizada com a literatura, não só no meu campo, mas em campos paralelos. A outra seria em fazer cursos. [...] eu sempre dou aula e faço cursos paralelos, entendeu, eu não fico muito tempo sem fazer curso. (ENTREVISTADA CÉLIA)

“Denota profunda apropriação teórica dos conhecimentos sobre sua responsabilidade.” (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO, dia 18/03/2015)

Reflete também que seu comportamento docente continuamente esteve voltado para a sua relação com o outro. Tal concepção se manifesta na escuta do outro, percebê-lo enquanto aprendente. Nas suas palavras, como o estudante está compreendendo aquilo que está ensinando, quais seus argumentos...

E eu tenho uma concepção de sujeito que se você me perguntar, o homem é um animal, entendeu? Eu não diria que é um animal racional, que é um animal social e político, eu diria que o homem é um ser de linguagem, é um animal que interage. Então, isso afeta muito o meu comportamento. Eu sou uma pessoa que eu tenho um comportamento muito voltado para minha relação com o outro. Então, eu estou sempre preocupada, na minha relação com o meu comportamento e em verificar como o outro está recebendo aquilo, percebendo aquilo, qual é o argumento do outro. Eu tento me construir na relação com o outro. Esse é meu comportamento.
(ENTREVISTADA CÉLIA)

Tive a oportunidade de observar o cuidado com o outro destacado por Célia, na forma da sua preocupação com o aprendizado do aluno, em saber se estava aprendendo, como estava recebendo suas falas e como se colocava a partir de então. Suas aulas manifestaram claras intenções de fazer aprender, conforme concepção de ensino defendida por Roldão (2007). Diferentemente de professar um saber, uma mediação de ensino que preserva intenções de fazer aprender alguma coisa a alguém.

“Denota esforço para, todo o tempo, corresponder às demandas cognitivas dos alunos, ou seja, tratar do tema em estudo de forma que os alunos aprendam.” (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO, dia 08/04/2015)

“Dedica grande parte da aula trabalhando com os alunos as dúvidas sobre o texto da aula anterior, expressas nas autoavaliações, como estratégia para leitura dos textos.” (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO, dia 08/04/2015)

“Propõe pensar em uma nova estratégia para não usar tanto tempo da aula nesse formato, e não cansar os alunos.” (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO, dia 08/04/2015)

“Percebo que suas estratégias discursivas, na maior parte das vezes, preservam intenções de fazer aprender. Por isso, lança mão de diversos exemplos durante a aula, por vezes muito simples, até, inclusive, esquemas gráficos que facilitariam o entendimento discente.” (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO, dia 08/04/2015)

“Percebo que o movimento docente de Célia, de idas e vindas aos assuntos abordados na disciplina durante o semestre – em linguagens distintas – possa ser um indicativo de preocupação em fazer-aprender.” (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO, dia 15/04/2015)

Ressalta por último que a ética é uma dimensão fundamental na relação que estabelece com o outro. Mais uma marca de sua personalidade profissional docente, na sua percepção. Explicita que a autoavaliação é um exemplo do exercício ético praticado em seu curso, um dos instrumentos avaliativos discente que utiliza em todas as aulas. Nas observações de suas práticas, pude presenciar alguns diálogos tecidos com a turma a respeito das autoavaliações. A seguir, os excertos que representam esses dados.

O meu comportamento é em função do outro. E por isso a ética é fundamental. Porque a ética é uma prática intersubjetiva, entendeu? Então, eu sou extremamente preocupada em desenvolver questões éticas, daí isso ter me influenciado na avaliação [refere-se a um de seus instrumentos de avaliação de seus alunos - autoavaliação], entendeu? De que o aluno, ele seja responsável pela sua própria formação na relação com o outro. [...] Quando eu comecei com essa avaliação, com autoavaliação, eu percebi que muitos alunos não liam o texto e declaravam que liam. Então, eu comecei a colocar na autoavaliação ‘é um exercício ético’. Mas mesmo assim, eles assinando, eu percebia que eles me enganavam. [...] Aí, eu resolvi fazer o seguinte: olha, partindo do pressuposto que toda ética é intersubjetiva; a ética é uma ação, é uma prática e a prática envolve o outro... Todas as notas das autoavaliações vão ser públicas. Então, eu boto numa planilha e todo mundo sabe... Então, um fica ‘pô, você não leu... Eu já vi lá, você não leu o texto, você falou que leu o texto, não tem vergonha na cara não?’ É assim. Então, eu tenho, vamos dizer assim, talvez por essas características, pra mim, a ética é uma dimensão fundamental na sala de aula. (ENTREVISTADA CÉLIA)

“Pergunta aos alunos sobre o tipo de avaliação que desejam. Alunos: ‘prova’, ‘fichamento’, ‘autoavaliação’. E explica, em seguida, a proposta que elaborou, em que os alunos elaborariam questões/dúvidas sobre o texto da semana, para serem debatidas em aula. Serão pontuadas com graus avaliativos. [...] Finalizando a explicação sobre a avaliação, explica que as autoavaliações são públicas e que são um exercício ético, ou seja, as notas serão publicizadas para a turma e que devem ser preenchidas de acordo com o senso ético de cada um. As autoavaliações devem refletir o desempenho do aluno no estudo do texto e na aula. Fala sobre isso de forma leve, tentando sensibilizar os estudantes. Propõe seminários como instrumento de avaliação, e a turma lamentou. Deixou em aberto. Indica dialogicidade na organização do curso” (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO, dia 25/03/2015)

Segundo Rios (2011), a ética é dimensão fundante do trabalho docente competente. Para a autora, são dimensões da competência dos professores a *técnica, estética, política e ética*:

“E tornam-se cada vez mais claras as exigências para um trabalho docente de boa qualidade: além de um domínio do conhecimento de uma determinada área e de estratégias para socializá-lo, um conhecimento de si mesmo e dos alunos, da sociedade de que fazem parte, das características dos processos de ensinar e aprender, da responsabilidade e do compromisso necessário com a construção da cidadania e do bem comum” (RIOS, 2011, p. 237).

Explicita a autora, sobre a dimensão ética do trabalho docente, que nesse espaço somos levados a questionar a finalidade do processo educativo, a sua significação, o seu sentido: “Para que ensinamos? Para que realizamos nosso trabalho? Que valores estão presentes em nossas ações? Que princípios fundamentam essas ações?” (RIOS, 2011, p. 237). Nesse sentido, a fala de Célia sobre sua personalidade profissional – e suas aulas observadas também manifestaram isso – indica que as discussões em torno do conteúdo sob sua responsabilidade estão impregnadas de sentidos políticos e éticos. Logo, que na formação que oferece aos alunos, não se limita ao ensino de conteúdos disciplinares, e este não circunscreve-se à técnicas, sejam avaliativas ou próprias ao domínio disciplinar com vistas à formação de professores. Em suma, percebo que o conteúdo disciplinar é lecionado por Célia em meio a conteúdos ético-políticos; e que sua prática docente manifesta isso. Assim como recomenda Freire (1996, p. 94-95):

“Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. [...] Este é outro saber indispensável à prática docente. O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. [...] Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos. O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática.”

Mariah ressalta três aspectos de sua personalidade profissional docente, na sua visão. Um deles é que considera ser criteriosa e rígida na sua relação com os estudantes, sem deixar de ser uma professora disponível ao diálogo. Tal dado vai ao encontro do que uma pequena parte dos respondentes indicaram na primeira etapa da pesquisa:

Como professora, eu acho que eles muitas vezes confundem uma pessoa aberta ao diálogo com uma pessoa que não vai ser rígida e criteriosa. Então, muitas vezes se matriculam em disciplinas minhas e depois trancam porque reparam que não vai ser tão fácil assim. Não é tão fácil assim. A ideia de que você vai fazer coisas, construir coisas, escrever coisas indo e voltando, dá uma falsa ideia de que você passa a mão pelo cabelo das pessoas. E depois eles descobrem que não. Então, eu acho que muito da minha postura pode passar essa ideia de que eu sou boazinha, quando eu não sou nem um pouco boazinha. Eu digo que é bom ser mazinha, porque as más ensinam, as boas fecham os olhos, talvez para um trabalho um pouco maior. (PROFESSORA MARIAH)

“- Ouve todos os alunos, cobra conhecimento com afeto, entende as dificuldades individuais, mas não passa a mão na cabeça.” (MARCEL, 2013, p. 40)

Complementando a fala anterior, indica que sua rigorosidade manifesta-se também na autoexigência com o seu desempenho. Assim como a professora Célia, busca aprimorar-se profissionalmente. E que os alunos percebem isso, o que a própria reconhece e os estudantes investigados, também.

Então, eu não sou boazinha, eu sou uma boa profissional. Eu me preparo bem. Quando eu entrei pra Pedagogia, eu estudei tudo o que eu podia [...] daqui a pouco, eu vou ser pedagoga honorária, de tanto que eu já estudei coisas que eu nunca na vida pensei que ia estudar, por causa da necessidade de dar aula na Pedagogia. E, aí, eu queria entender a área de vocês. Então, eu acho, que na minha personalidade profissional, eu sou uma pessoa aberta a aprender sempre. E isso os alunos sabem. (PROFESSORA MARIAH)

“- O professor domina bastante os conteúdos, tendo livros lançados sobre os assuntos das disciplinas que leciona, mas também demonstra estar sempre se atualizando, trocando com os alunos e buscando novos conhecimentos para agregar a si e a todos” (MARCEL, 2013, p. 43).

Destaca, por fim, outra face de seu *êthos* docente, na sua visão: ser disponível a ouvir os alunos, e que sua escuta é responsável, sem julgamentos. Assim como afirma Freire (1996, p. 119), que “Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”.

Muitas vezes me procuram porque sabem que as coisas poderão ser conversadas. [...] Então, eu acredito que a minha personalidade passe essa ideia, dê segurança ao aluno de que ele não vai ser julgado porque eu não vou com a cara dele, ou concordo ou não com a opinião dele, ou que quero ouvir minha opinião na voz dele...
(PROFESSORA MARIAH)

Quanto às percepções que têm sobre o seu *êthos* docente, sobre as faces de seu *êthos* por eles próprios, os professores indicaram algumas marcas já citadas por seus alunos na primeira etapa da pesquisa e por eles mesmos durante as entrevistas, sendo os dados indicativos de seus atributos profissionais docentes.

“ (...) , ouve todos os alunos, cobra conhecimento com afeto, entende as dificuldades individuais, mas “não passa a mão na cabeça”.

- Atenciosa, cria vínculos excelentes com os alunos, estudiosa, atenta e animada.

- Ouve os alunos e tratar a todos com respeito” (MARCEL, 2013, p. 40-41).

Paixão, prazer, rigorosidade, responsabilidade, perseverança, humanidade, compromisso intelectual, escuta... Marcas docentes referenciais, apresentadas pelos mesmos e referendadas por seus estudantes.

2- A relação entre as partes: o que têm a dizer?

“- É atenta com seus alunos, possui um olhar diferenciado e significativo para cada um e está sempre disposta a ajudar seus alunos.” Estudante

Esta seção apresenta as percepções dos professores sobre a relação que estabelecem com seus estudantes. Alguns aspectos aqui destacados também foram apresentados em suas falas sobre as suas trajetórias pessoais e profissionais, nas análises sobre suas aulas e nas percepções sobre si e seus saberes e fazeres, pois toda a dissertação indica aspectos da relação estabelecida entre as partes. Portanto, os dados aqui discutidos representam uma outra face, pontuada pelos referenciais, da relação afetiva estabelecida no processo de ensino-aprendizagem, que os investigados

destacaram ao serem questionados sobre “como qualificariam a relação estabelecida com os estudantes”.

Freire (1996, p. 141), ao pontuar sobre a relação afetiva entre educadores e educandos indica que “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”. E Libâneo (2011, p. 193), em texto que destaca em uma das seções o *essencial da didática*, afirma que “a relação entre professores e alunos está voltada basicamente à formação intelectual, implica aspectos gnosiológicos, psíquicos e socioculturais, mas envolve sempre uma relação social [...] entre professor e alunos”. Portanto, não se deve pressupor que a formação cognitiva, enquanto processo de interação humana entre docentes e discentes, deva estar apartada de afetividade. Retidão metodológica e compromisso ético são conjugáveis à afetividade sem que a última represente licenciosidade. E os dados discutidos neste trabalho ratificam essa defesa.

O aspecto afetivo-relacional foi uma marca que atravessou os dados apresentados na primeira etapa da pesquisa. Na ocasião, pontuei que o afetar é mobilizador, seja de vínculos, seja de afastamentos. Mariah, referindo-se aos vínculos afetivos provocados por suas práticas, destacou a mesma percepção: “*Sim, os vinculam afetivamente... Pro bem e pro mal. Podem me odiar, podem me adorar, mas há um vínculo*”.

“Arrisco-me a dizer que este aspecto foi o que mais esteve presente nas falas dos respondentes, o mais evidente dentre os aspectos mais significativos do meu relato, que atravessou todas as respostas ao questionário. Esta dimensão permite, a meu ver, a predisposição do aluno para o conhecimento sistematizado pelo professor. Considero que o afetar é mobilizador - de aproximações ou até de afastamentos. No contexto dos significados atribuídos pelos alunos às práticas dos formadores referenciais, afirmo ser de aproximações - o afetar com afeto” (MARCEL, 2013, p. 51).

Mariah, quando questionada sobre a relação estabelecida entre ela e os estudantes, na sua percepção, reconheceu não ser unanimidade. No entanto, dentre os alunos que reconhecem a validade de sua proposta pedagógica, recebe retorno a posteriori de que o encontro entre as partes foi valioso e útil. Na primeira etapa da pesquisa, alguns estudantes relataram que o professor referencial indicado também não era unanimidade dentre os pares.

Então, eu acho que esse retorno afetivo que, claro não é de todos... Evidentemente devem ter pessoas que nem sabem quem eu sou. Eu acho que nós não estamos aqui para ser ídolo de ninguém, mas eu acho sim, que reconhecem. Os alunos reconhecem, alguns que acreditam na minha proposta, reconhecem meu trabalho. E mesmo aqueles que não acreditam, mas sabem dizer 'não é que eu acabei tendo que usar quando fui dar aula, quando fui ser mediador', porque tudo isso eu sei a posteriori. (ENTREVISTADA MARIAH)

“- Não são todos os alunos da faculdade que gostam da didática da professora, mas posso dizer que suas aulas são de excelência, por alinhar teoria e prática” (MARCEL, 2013, p. 52).

Rubem ressalta dois tipos de relação que percebe ter com seus alunos – uma com estudantes interessados e outra com os interesseiros. Explica que recebe em suas aulas muitos estudantes de outros cursos, além da Pedagogia, como da Psicologia, do Serviço Social, da Comunicação Social, etc., e que alguns o procuram para uma relação pragmática. Seriam os alunos interesseiros. Em contrapartida, muitos estudantes o acompanham em todas as disciplinas que oferece, além dos cursos de extensão. Seriam os interessados. Sobre os alunos interesseiros:

Na Pedagogia já existia. Mas agora meus cursos estão ficando mais assim, uma espécie de referência de optativas para outros cursos. Tem vindo gente de Serviço Social, Psicologia, até de Comunicação veio uma menina esse período... E o que eu percebo? Pelos trabalhos, pela frequência... Que alguns tão ali de orelhada. Do tipo assim: 'ah! É um professor que não exige tanto... Então você entrega só o trabalho final, você capricha e ele vai te liberar; ele não faz chamada...' Então isso, de alguma forma, me incomoda. Mas, os interessados têm! Eu não saberia te dizer se é meio a meio, qual a proporção... Mas por exemplo: se tem os interessados, o trabalho, tenho certeza, que ali frutificou. Esses, os interesseiros, sejam da Pedagogia, sejam de onde for... Eu acho que ainda assim, eu preciso melhorar um pouquinho pra eles saírem com alguma coisa. (ENTREVISTADO RUBEM)

Trabalho de André *et al* (2010, p. 129) realizado com docentes do Ensino Superior apresentou como dado que os docentes destacam a relação utilitária e pragmática que os alunos estabelecem com eles o que, para Tardif e Lessard (2005 *apud* ANDRÉ *et al*, 2010, p 129) é reflexo de uma sociedade orientada para o funcional e útil. No entanto, Rubem destaca que deseja, de alguma forma, afetar o estudante interesseiro, pragmático, e que por isso busca ajustar sua prática a essa circunstância sem ferir suas concepções de docência. Pontuou que o semestre em que observei suas aulas, ficou

patente esse conflito que enfrenta, alguns estudantes indo no primeiro encontro e no último, entregando um trabalho sem qualidade e sem compromisso com a proposta libertária que busca materializar.

Mas esses interesseiros eu quero marcar também, de alguma forma, a reflexão deles. Se eles só virem na primeira aula e na última, eu não vou marcar nada. Então, eu acho que... Dar prova também... Jamais vou fazer isso. Mas eu acho que eu vou ter que fazer, já fiz isso quando comecei aqui, e acho que vou ter que fazer... Eu não sei se se configuraria como uma prática autoritária, eu acho que não, porque os que estão vindo vão entender... Exigir mais na frequência. Tipo assim... Olha, quatro faltas eu chamo a pessoa... 'Olha, você está com quatro faltas... Então... Por lei, pelo regimento, você já está fora do curso. Quero saber, você está interessado em fazer? Você ainda está com três, ainda está a tempo de trancamento... Não vai dar pra você ficar faltando... Eu quero um pouco de compromisso...' Acho que isso eu posso fazer. Não sei se vai tornar um pouco mais antipático. (ENTREVISTADO RUBEM)

Questionado em quanto os ajustes de rota afetariam as suas concepções de docência, Rubem destacou que em nada, porque seu interesse é atingir pessoas. E sua estratégia para atingi-los é cumprir com a regra institucional de limite de faltas. O controle das faltas também foi destacado por Célia como um conflito enfrentado com alguns estudantes. E no diálogo busca dissolvê-lo.

Não afeta em nada. Porque o que está me interessando é atingir as pessoas. E eu percebi que tem pessoas que não estão interessadas em ser atingidas, estão interessadas só no pragmatismo. Se eu liberar, se eu não fizer alguma coisa que permita que eles façam uma reflexão... Eles vão sair daqui, e não vai ter adiantado nada a experiência. Pode ser que a presença permita isso [...] Já duas vezes eu cumprimentei um rapaz de Psicologia, que foi meu aluno, e ele me olhando assim com cara de 'quem é esse cara?' E eu falei, 'meu Deus...' E eu, como professor, que tô ali diante de 300 alunos, vi o rosto dele. E ele não viu o meu, que tava só eu no centro... Então eu não posso compactuar com essa distorção. Senão eu tô contribuindo com a desumanização. E isso que me incomoda mais. Você ser tratado como apenas alguém que vai ser trampolim para dar uma nota pra ele. Isso eu vou ter que mudar. Mas eu acho que não muda a qualidade do curso não. Acho que quem está interessado vai ficar. E esses outros, pode ser que... Que, às vezes, você sendo obrigado a ir... Não é que eu tô obrigando. Mas eu tô marcando limites de faltas. Isso vai dar chance pra ele mesmo. Porque é impossível que Paulo Freire não tenha algo a dizer para ele, para um Psicólogo, é impossível que o John Dewey não tenha nada a dizer para eles... (ENTREVISTADO RUBEM)

Então, eu tenho conflitos com o fato de ter um alto índice de reprovação. Eu reprovado por falta, entendeu? Por exemplo, eu tive uma turma que tinha 60 alunos e eu reprovei 25 por falta. Então, esses alunos, num primeiro momento, eles vêm e falam que eu sou professora tradicional, que faço listinha de chamada, mas aí eu converso com eles. Então, existem conflitos, mas toda vez que eu noto que eu tenho um conflito, eu converso. (ENTREVISTADA CÉLIA)

E sobre os estudantes interessados, Rubem destacou estabelecer uma relação que perdura para além dos espaços curriculares obrigatórios, e que para ele é uma satisfação perceber isso.

Com os interessados é uma maravilha! Porque com os interessados, eles me acompanham. Eu já vi gente que me diz assim ‘não tem mais uma optativa não?!’ E eu fico criando... Já criei Imaginário Social e Educação... E agora [outra professora] criou uma, Educação e Arte... E ela colocou que a gente pode fazer uma dobradinha... E devo criar uma Filosofia e Educação e a Literatura. Então, a coisa vai. Fora o curso, né... Os cursos de extensão que dou. Por que que os cursos que eu dou, Filosofia pra Todos, vem muitos alunos das salas! Talvez a maioria. A maioria não é de fora, a maioria são os alunos das matérias que eu faço e trazem a namorada, trazem um amigo... E ficam felicíssimos. Quando eu boto no facebook eu vejo eles falando ‘olha, amanhã aula do Rubem. Vamos?!’ Fica um convidando outro... É legal você ver isso, né. Você convidar uma pessoa pra uma aula... Convida pra um cinema, né, um teatro. Quer dizer, minha aula virou ponto de encontro! Eu acho isso maravilhoso. (risos) (ENTREVISTADO RUBEM)

Célia e Mariah destacaram o reconhecimento que têm dos estudantes ao serem homenageadas nas cerimônias de colação de grau. Para as investigadas, um indicativo da afetiva relação estabelecida com os alunos.

Olha, eu acredito que eles não têm aversão a mim não. E alguns gostam de mim, porque me procuram pra ser orientadora; eu já fui homenageada; eu já fiz parte de banca; as pessoas me chamam no corredor só pra dar bom dia. Então, eu acredito nessa, no carinho que o aluno tem no reconhecimento ao meu trabalho. Eu já fui até patronesse, quer dizer, isso é pra um professor o reconhecimento de que com aquelas turmas, especificamente, você marcou... (ENTREVISTADA MARIAH)

Olha, conflito sempre existe... Eu tenho mais horas de sala de aula que urubu de voo! Ao longo da minha vida acadêmica, se tem uma coisa que eu me orgulho, que eu coloco ‘isso aí é o que eu quero levar pro meu epitáfio’ é que eu acho que não houve um semestre que eu não tenha sido ou paraninfa ou patronesse ou professora homenageada. Desde a minha primeira turma. É claro que, por

exemplo, quando eu entrei na UFRJ, os alunos que não passaram por mim, eu não fui. Mas no momento em que os alunos passaram por mim, todas as turmas, eu consegui algum tipo de homenagem dos alunos. Então, eu acho que isso já denota que eu tenho uma relação, vamos dizer assim, assim muito intensa com os alunos. Isso não significa que eu não tenha conflitos. (ENTREVISTADA CÉLIA)

Qual a medida da influência da dimensão afetiva-relacional em aprendizados? E sua relevância no aprendizado da docência? Não é possível, a partir dos dados apresentados, inferir a medida da influência, mas a relevância da mesma e de investigá-la apuradamente se apresenta. Pois observa-se, e os dados aqui discutidos corroboram, que os afetos entre referenciais e seus alunos é de uma ordem tal que inquieta-me como pesquisador em Didática e Formação de Professores. Há o reconhecimento da qualidade afetiva-relacional por parte discente, nos dados apresentados na primeira etapa da pesquisa, e por parte docente, ao observarmos a fala dos professores investigados. Em se tratando de formação para a docência, tal afetar com afeto indica influenciar a composição dos conteúdos de ordem profissional, pois é mobilizador de aproximações entre as partes, cria predisposições, gera arquétipos docentes, pode referenciar práticas. Os excertos a seguir são representativos da defesa aqui construída.

“- Porque foi através das aulas dela que me senti ainda mais motivada a estudar o curso de Pedagogia e aprendi muitas coisas interessantes para o meu crescimento pessoal e profissional. (...) e espero ser uma professora que instigue e motive meus alunos a irem cada vez mais fundo no conhecimento.” (MARCEL, 2013, p. 33)

“- Pois as práticas dela se assemelham com o que eu quero fazer quando estiver exercendo.” (Idem)

“- Além disso, a considero um referencial não no sentido de querer espelhar minha prática à dela, mas de aprender o quanto é necessário conhecer, estudar e me aprofundar para construir a minha prática de maneira coerente e ética.” (Ibidem)

“- (...) e também porque a comunicação com esse professor é facilitada por sua atitude convidativa perante o aluno e por suas aulas serem lembradas até hoje.” (MARCEL, 2013, p. 37)

“É preciso afirmar as diferentes formas pelas quais o ser humano conhece: conhecemos com as teorias, com o conhecimento elaborado, com a nossa experiência. Mas também conhecemos por intermédio das emoções, do olhar instrumental, da sensibilidade, da cognição, do afeto. Conhecer é ato que mobiliza o ser humano por inteiro.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 78).

Os professores destacaram o que são indicativos da qualidade da relação afetiva entre eles e os alunos, e também os conflitos que enfrentam e que a afetam. Rubem pontuou a relação entre os estudantes interessados em suas aulas e os interesseiros, preocupados com a aprovação no curso sem a devida dedicação. Célia, os conflitos com os estudantes em relação às faltas, por ter alto índice de reprovação. Mariah, ao perceber não ser unanimidade entre os alunos. Mas ambos os investigados destacaram que os conflitos são consequentes ao interesse dos próprios em proporcionar aos alunos aprendizados. A fala de Mariah destacada a seguir é representativa desse mérito – a responsabilidade pelo aprendizado discente.

O que você entendeu daquilo que eu pretendi ensinar? Porque eu posso ter achado que ensinei pra caramba e o aluno não aprendeu. Não aprendeu porque não quis, porque não teve interesse; ou não aprendeu porque eu não consegui atingir esse aluno. Então eu tô sempre me perguntando isso, eu sempre me perguntei isso desde o início da minha docência, e eu mudei muito como educadora... é: qual é o meu papel nisso? Aonde está..., não é nem culpa... aonde está a minha implicação nisso? Qual a parte que me cabe nesse latifúndio? Eu nunca acho que se 50 alunos não estão aprendendo direito... a culpa não é do aluno, não é do Ensino Básico, não é da escola que manda pra faculdade gente mal formada. Sim, é fato... mas eu acho que aqui tem uma questão do outro lado da mesa. Porque não pode uma turma, metade de uma turma, não aprender, metade de uma turma..., nem que sejam 10 alunos... não entenderem nada do que você tá dizendo? Aí você tem que parar para pensar bem... se não tá entendendo nada, o que é que tá falhando nessa comunicação.
(ENTREVISTADA MARIAH)

3- Destrezas pedagógicas – habilidades e atitudes em questão, o tácito em evidência

“- Além disso, a considero um referencial não no sentido de querer espelhar minha prática à dela, mas de aprender o quanto é necessário conhecer, estudar e me aprofundar para construir a minha prática de maneira coerente e ética.” Estudante

Exercita-se aqui uma síntese do que se pode destacar nos dados que potencializam uma das minhas defesas: no contato com as destrezas docentes, os futuros professores aprendem tacitamente conteúdos profissionais, sobretudo se em contato com seus referenciais – uma relação balizada em valores. Argumenta-se aqui sobre os aprendizados tácitos em aprendizado, sejam aqueles já revelados em seções anteriores,

sejam outros que pude perceber no decorrer da pesquisa, e que não posso me furtar de destacá-los.

Cabe explorar nos dados as destrezas dos referenciais, suas habilidades, aquelas que as práticas deixam ver nos interstícios das suas percepções sobre si e seus cursos, e das estratégias discursivas e dos dispositivos didáticos eleitos para o tratamento do conteúdo. Pois a defesa tecida nesta investigação é que, para além do que se ensina em termos de conteúdo profissional – e as pesquisas sobre os saberes docentes apresentam descritores importantes –, as práticas dos professores, seus saberes em ação, são potenciais formadores de conhecimentos sobre a docência.

Desenvolvendo um pouco mais a argumentação, retomo as reflexões de Polanyi (2010). O autor afirma que a estrutura do conhecer tácito assenta-se no fato de conhecer está para além daquilo que podemos e conseguimos explicitar que conhecemos. Saber fazer não é o mesmo que saber como se faz.

“O sujeito conhecia uma operação prática, mas não sabia dizer como é que ela funcionava. Este tipo de subcepção¹⁷ tem a estrutura de uma competência, ou habilidade, pois uma habilidade combina atos musculares elementares, que não são identificáveis, de acordo com relações que não podemos definir. Estas experiências mostram com clareza o que se pretende significar quando se diz que uma pessoa pode saber mais do que consegue dizer” (POLANYI, 2010, p. 19).

Além daquilo que julgamos saber, e sabemos, há uma profundidade oculta, a parte submersa do iceberg, que possibilita e facilita nossas faculdades. Polanyi (2010) destaca que não conhecemos nada isoladamente, e sim integrado a um horizonte que detemos tacitamente, silenciosamente, e que não saberíamos explicitar. Neste interim, as crenças e juízos construídos por cada pessoa acerca dos objetos também são parte constituinte daquilo que compreendemos sobre eles.

“A compreensão do significado de todos os símbolos – linguísticos, matemáticos – assenta na performance tácita do sujeito cognoscente. Se este coeficiente tácito for eliminado, todas as palavras escritas, todas as fórmulas e gráficos deixarão de ter qualquer sentido. A compreensão das palavras e de outros símbolos é um processo tácito. As fórmulas matemáticas, as palavras e outro tipo de símbolos gráficos podem oferecer várias formas de informação, mas não podem oferecer a compreensão dessa mesma informação” (SOARES, 2012, p. 16-17).

¹⁷ O que é percebido além do sentido comum, além do limite da consciência.

Trazendo sua discussão para o aprendizado da docência, onde circulam saberes de formação profissional, considerar sua tese para avançar em torno do que se consegue identificar sobre os constituintes da identidade profissional docente implica reconhecemos um postulado: para além do que se sabe que ensinamos, aprendizados tácitos ocorrem na relação. Ora, se processos de significação assentam-se em estruturas tácitas, nos processos de significação de conhecimentos da docência aprendizados tácitos lhe são inerentes. Quais seriam esses? Apenas aqueles referentes a cada saber específico? Por exemplo, se ensino Sociologia da Educação, os conhecimentos tácitos inerentes referem-se apenas aos significados tácitos referentes à disciplina? Há uma performance tácita no sujeito cognoscente. Cabe a ele significar, gerir o aprendizado. O aprendizado tácito vai além da matéria ensinada, pois para além das teorizações de Polanyi, os dados apresentados referendam tal assertiva.

Sabemos reconhecer algo da relação, o aprendizado explícito. Mas, por nossa atenção não ficar presa aos dados sensoriais simples e avulsos, apenas ao todo percebido, como no exemplo descrito por Polanyi, não conseguimos identificar que o fruto da relação. Mas ele existe.

“Tomemos um exemplo. Conhecemos a cara de uma pessoa, e podemos reconhecê-la entre mil, até mesmo entre um milhão. Contudo, geralmente não podemos dizer como é que reconhecemos uma cara que conhecemos. Logo a maioria do conhecimento não se pode exprimir por palavras” (POLANYI, 2010, p. 14-15).

Portanto, ainda que não se consiga identificar os aprendizados tácitos relacionados aos explícitos, eles existem, pois, a partir do exposto, não conhecemos nada isoladamente – as partes – sem estar integrado a um horizonte que detemos tacitamente, silenciosamente, e que não saberíamos explicitar – o todo.

Bourdieu (2007) tece toda uma argumentação em defesa do aprendizado tácito no fazer científico. Reconhece que, independente de esforços orgânicos em torno de conhecimentos abstratos formulados sobre a ação de pesquisar, há um *habitus* científico, um *modus operandi*, que supõe todo um modo de percepção - um conjunto de princípios de visão e de divisão. Para o autor, “a única maneira de o adquirir é a de o ver operar praticamente ou de observar o modo como esse *habitus* científico – é bem

este o seu nome –, sem necessariamente se tornar explícito em preceitos formais, reage perante opções práticas” (BOURDIEU, 2007, p. 22).

“Os preceitos abstratos [...] ainda que tenham a faculdade de despertar a atenção e de pôr de sobreaviso, não prestam grande ajuda. É assim, sem dúvida, porque não há outra maneira de adquirir os princípios fundamentais de uma prática – e a prática científica não é exceção – que não seja a de praticar ao lado de uma espécie de guia ou treinador, que protege e incute confiança, que dá o exemplo e corrige ao enunciar, *em situação*, os preceitos diretamente aplicados *ao caso particular*. Evidentemente, há-de acontecer que, após terem assistido a duas horas de discussão sobre o ensino da música, sobre os despostos marciais, sobre o aparecimento de uma crítica de *jazz* ou sobre os teólogos franceses, perguntem a vocês mesmos se não perderam o vosso tempo e se aprenderam realmente alguma coisa” (BOURDIEU, 2007, p. 20-21, grifos do autor).

Em suma, há aprendizados tácitos que nenhuma formalização é capaz de dar conta. No entanto, por mais que seja impossível identificar na sua totalidade os saberes profissionais que emergem da relação professor referencial-futuro docente, pois que os próprios docentes e estudantes não saberiam fazê-lo, (e menos ainda um pesquisador), qualquer exercício nesta direção consiste em avanço. Em todo ato de conhecer, há aprendizados tácitos. Quais são passíveis/possíveis identificar? Quais partes do todo conseguimos perceber?

Compreendendo alguns processos envolvidos no ato de conhecer, a seguir, algumas faces desse aprendizado tácito da docência, na forma dos atributos e atitudes que foram possíveis depreender.

Um dos aspectos passíveis à análise, do ponto de vista das destrezas pedagógicas dos professores, é o quanto trabalham fora dos limites da sala de aula em benefício da aprendizagem dentro da sala. É sabido que o trabalho docente impõe dedicação extrassala, como a realização de planejamentos, estudos, correção de trabalhos, etc. E a legislação baliza tal necessidade, ao determinar que “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008). Portanto, subentende-se que 1/3 do tempo de serviço do professor seja dedicado a planejamentos, estudos e demais trabalhos inerentes ao exercício da docência.

No entanto, o que as falas dos investigados apresentam é que, além deste trabalho habitual, dedicam boa parte de sua vida pessoal na elaboração e vivências de estratégias que são potencialmente eficazes no exercício docente em sala de aula.

Célia, dentre os três professores, é a que parece mais dedicar tempo extrassala no decorrer do curso em benefício da aprendizagem dos estudantes. Tanto na sua fala como nas observações realizadas, fica patente esse dado. Sua rotina semanal referente às aulas contempla: escrita e reescrita de textos didáticos preparados por ela para trabalhar cada tema em estudo com os estudantes, a partir do retorno obtido com os mesmos; a análise e tabulação dos questionamentos/dúvidas feitas pelos estudantes sobre cada texto, que são debatidos sempre na aula subsequente, antes de se iniciar a aula com o texto da semana; tabulação semanal das faltas e das autoavaliações de cada estudante quanto à qualidade do estudo empreendido por cada um, que são projetadas em apresentação digital em toda aula enquanto Célia conversa publicamente com os estudantes sobre o exercício ético da autoavaliação, já analisado no capítulo anterior; organiza textos novos e os trabalha com turma a partir de demandas de aprendizagem dos estudantes; produz cópias individuais do material necessário ao desenvolvimento das aulas a cada semana, e não repassa os custos para os estudantes. Questionada sobre a importância e pertinência dessa escolha, respondeu:

Um gasto danado com xerox (risos)... Meu Deus... Bom, gozado, nunca pensei porque considero.... Isso pra mim é importantíssimo! Eu não consigo dar aula sem fazer isso. Agora, por que que isso é importante? É porque é um processo, tudo faz parte desse processo de construção. Porque eu vejo a aula um processo de construção, então você tem que dar retorno. Esse ir e voltar... E, principalmente, eu parto do pressuposto de que cada aluno é uma singularidade. Cada turma é uma singularidade, mais que isso, cada aluno é uma singularidade. Então, eu tenho que conhecer essas singularidades pra poder atuar em cima delas. Eu não vejo como conhecer [as singularidades] se eu não fizer isso. Se você chegar, por exemplo, ali no meu computador, eu passei hoje a manhã inteira digitando as questões que os alunos fizeram. E quando eu leio a questão que o aluno fez, eu leio quem é que fez e tento me lembrar quem... [...] Mas sempre que eu leio as questões que os alunos fazem, eu simplesmente não leio a questão. Porque que ele fez essa questão? Eu me lembro do aluno, e tenho uma reação com aquilo, não é uma coisa mecânica, é uma coisa assim, de pele mesmo. [...] Quando eles me entregam as questões, eu categorizo as questões por grupos, e muitas questões que eles fazem eu vou e reescrevo o texto, porque notei que não ficaram claras. É uma alteração constante com essas questões. Entendeu? [...] Porque isso é de tal maneira importante... Isso fundamenta, é o

fundamento da minha prática. Essa interação, esse retorno.
(ENTREVISTADA CÉLIA)

Assim como Célia explicitou ser a interação um fundamento de sua prática, Rubem pontuou que, deliberadamente, busca construir o que denominou de clima de aprendizagem fora dos limites da sala de aula, para favorecer a interação intrassala. Sua escolha decorre da filiação às teorizações humanistas, tendo como expoente Carl Rogers. Explicou que no percurso da sua trajetória profissional, foi tendo acesso a diversas teorizações que, como as de Rogers, alteram a percepção do sujeito enquanto passivo em processos de aprendizagem.

Quando fiz minha licenciatura aqui, por incrível que pareça, além do Paulo Freire, o autor que mais me impressionou, quando li, foi a visão do Carl Rogers, que foi Professor Universitário, e também terapeuta, na área da psicologia. E ele trabalha numa linha que marcou muito meu comportamento em sala de aula. Ele trabalha com a ideia, muito próxima de Paulo Freire, da relação professor/aluno, de que não deve haver na relação terapeuta e paciente a ideia de que o paciente está ali para receber passivamente o tratamento, a cura... Porque o que acontece, você quando é paciente... E pode fazer um paralelo com aluno, sem luz... Eu já ouvi, mas não posso dizer que já li isso, que a palavra aluno é sem luz... Faz super sentido, mas não poderia dizer... Uma aluna de letras falou uma vez, que aluno... Se buscar na origem da palavra é aquele que bebe na fonte, como se fosse aquele que está sendo amamentado. Então está bom porque aquele amamentado ou sem luz é a mesma coisa, ainda não é uma pessoa independente, ativa, autônoma... Então, seja qual for a origem de aluno ou paciente, estão ali para serem tratados, estão funcionando quase que como uma espécie de objeto. É o que Paulo Freire vai falar também na educação bancária, o professor ensina e o aluno aprende. Ele coloca na cabeça receptiva... E o Carl Rogers rompeu com isso. (ENTREVISTADO RUBEM)

Rubem indica ainda que é papel do professor criar o clima de aprendizagem. Nesse sentido, desde que iniciou o exercício da docência busca criar esse clima, sobretudo fora da sala de aula. Vivências deliberadamente postas em prática em benefício das aprendizagens, horas-extras docente.

Para o professor conseguir tratar o aluno como parceiro, numa troca, depende dele e não do aluno. Porque o aluno já vem numa situação fragilizada de alguém que está ali para ser educado. E o Carl Rogers vai dizer: 'Ele é que tem que criar o clima'. Se ele se apresenta como alguém que está ali pra conviver junto, criar um clima de aprendizagem... Quando o Rogers fala em criar clima, às vezes o mais

importante é o “lá fora”. É um bom dia... No ensino Médio eu descia pro recreio... Poucos professores desciam pro recreio. Eu ficava com os colegas uns 10 minutos, tomava um cafezinho... Só que eles começavam, invariavelmente, abrir aquelas pautas, naquela época com as fotos dos alunos... ‘olha esse daqui da 7ª B, o que você acha?’ ‘E esse não vale nada, esse é um capeta, esse não sei o que, no conselho de classe vamos detonar’. Quando começava isso eu ia ao banheiro, saía de perto, descia e entrava na fila pra comprar um pão com manteiga, qualquer bobagem, pra interação. A menina do caixa: ‘Professor, passa a frente!’ Eu respondia: ‘Ah! Que isso? Vou ficar aqui na fila. Que exemplo eu tô dando?’ ‘Isso aí professor!’ Ai já começava um papo. Aquilo ali eles veem diferente. Rogers diz que acima de tudo, mais do que ser um gênio na matéria que ele dá, onde tem uma didática fantástica, o professor só tem êxito no processo pedagógico se ele cria o ambiente, um clima. E isso depende do olhar, depende do ouvir, depende de como ele se comporta em todos os ambientes... Manter a coerência. (ENTREVISTADO RUBEM)

Quando Mariah apresentou o jogo como um recurso de aprendizagem e avaliação lúdica, destacou o tempo dedicado na sua criação. São jogos desenvolvidos ou reproduzidos em função de cada turma, das suas características e demandas. O jogo que desenvolveu para a turma em que realizei as observações foi idealizado a partir da necessidade de se avaliar os estudantes nos conteúdos trabalhados até então no curso, e sua estrutura foi escolhida a partir da ciência de que parte da turma gostava de RPG, um tipo de jogo. Elabora os jogos em parceria com seus monitores e orientandos.

Bem, ser um labirinto foi porque muitos alunos dessa turma gostam de RPG. E eu soube disso pela monitora, que era da turma e fez comigo Psicopedagogia antes. [...] Quando eu propus a eles um labirinto, um jogo de RPG, eles ficaram apavorados mais gostaram e deu muito trabalho! De fazer as fichas, de montar as histórias, de montar as situações problemas... E o que eu quis com aquilo foi colocá-los, numa determinada etapa de textos teóricos lidos ou não, mas que eu tinha explicado, trazido... Do que seja aprender e não aprender, dificuldades de aprendizagem. Eu queria saber como eles sabiam aplicar isso. E aplicar na realidade que eles viviam, porque muitos têm dificuldades de aprendizagem por causa de contexto. [...] Queria que eles pensassem... Que o contexto no qual nós vivemos também atrapalha a aprendizagem. E também queria ver qual era o entendimento deles frente aos problemas que a gente criou, de solução. [...] Eles tiveram que criar toda uma situação aonde eles estavam exercitando autoria de pensamento, autonomia e aonde os problemas de aprendizagens, as questões, as barreiras pra aprendizagem daquele grupo iam aparecer. (ENTREVISTADA MARIAH)

Os dados permitem inferir o empenho dos professores em benefício das aprendizagens discentes. Lançam mão de estratégias que demandam tempo e dedicação, para além das consideradas razoáveis, como o tratamento do conteúdo de forma responsável. Além do empenho, observa-se que os professores lançam mão de brincadeiras, expiram alegria, destacam comicamente fatos e simulacros, revelando leveza no processo educativo capitaneados pelos mesmos.

Então, eu já falei muita bobagem... Já falei coisas que eu me arrependo, assim, amargamente... Eu sou professora de Monografia, então, a menina foi lá apresentar o projeto de monografia dela e ela não fez a situação da justificativa, como ela se envolveu com o projeto. Ela chegou lá e disse assim: 'o tema do meu trabalho é esse, o objetivo é esse e a metodologia é essa'. Pow! Acabou. Aí, eu virei pra ela e disse assim: 'não dá, não dá pra apresentar um trabalho assim'. Ela: 'mas não dá por que professora?' 'Olha, isso aqui é como uma relação sexual (risos)... Se não tiver as preliminares, não tem orgasmo (risos). Se você me der as preliminares eu fico interessada, eu começo a ficar excitada. Você chegou aqui e me estuprou! (risos). Eu falei isso na sala de aula, que besteira que eu falei. Eu falo essas maluquices na sala de aula. (ENTREVISTADA CÉLIA)

Por exemplo, esse caso que eu conto pras turmas, do vício solitário... (risos) A palavra sim! O padre falou isso comigo. Mas a história eu aproveito e coloco toda uma... Eu faço uma construção. Porque aquilo ali pra mim... O meu objetivo ali é passar pra eles: 'olha como é que era o modelo de Educação, o corpo era considerado uma coisa... Pote de pecado!'. E quando eu falo, geralmente Idade Média, Platonismo, Cristianismo... Eu trabalho a ideia de que o corpo tem que ser desprezado em prol da consciência, da emancipação intelectual. Então porque que eu trabalho isso? Eu uso essas caricaturas pra frisar que o que vivi era bem na década de 70. Joga pra Idade Média? Como que não devia ser? Como é que as pessoas sofriam com isso? Né... Então, claro... Eu conto... Aquela hora que, por exemplo, que o Padre fala, e falou mesmo! 'Era uma vida, meu filho... Tá descendo ali no ladrilho!' (risos) Mas eu coloco, completo: "Quando ele falava eu pensava, 'era uma Madre Teresa, um Francisco de Assis...'" (risos) Claro que eu colocava... É o que o Deleuze fala, o professor é um ator! O que o Deleuze diz, simulacro não é uma coisa negativa. São as diversas formas da gente se comunicar. (ENTREVISTADO RUBEM)

Até a parte da sugestão da avaliação final do semestre, daqueles que querem me dar – antigamente eu exigia, depois comecei a achar isso um pouco autoritário – eu passei a pedir pontos negativos e pontos de melhoria. Aí, todo mundo me pergunta assim: 'sugestões de melhoria, mas não quer pontos positivos?' Eu digo: 'tá, dizer que eu sou linda e maravilhosa eu já sei, sinceramente, não precisa não, mas se quiserem botar o que foi bom pra vocês, o que vocês aprenderam com

isso, tudo bem. Ser maravilhosa eu já sei.' Eu brinco com eles!
(ENTREVISTADA MARIAH)

Uma habilidade que só se expressou através das observações e das falas dos estudantes sobre as práticas de seus referenciais é o entusiasmo que expressam na ação de ensinar. A seguir, respectivamente, três excertos extraídos do relatório de pesquisa da monografia; um do caderno de campo do professor Rubem; outra, do caderno de campo da professora Célia. Todos os fragmentos revelam a destreza referencial de lecionar com satisfação, uma habilidade digna de reverências por parte discente. O que induz a uma inferência de que, além de motivador da indicação - um dentre vários aspectos citados como justificadores da mesma -, tal destreza foi aprendida tacitamente pelos estudantes. Do contrário, não seria mobilizada como justificativa da indicação.

“- Tenho uma visão muito positiva. Como disse, a maneira como este parece contente com o que leciona. Há, para mim, uma relação direta entre o trabalho e o gostar do que faz.” (MARCEL, 2013, p. 44)

“- Ensina com satisfação, tornando o conteúdo interessante e fácil de aprender.” (Idem)

“- Ela gosta de ser professora, explica tudo muito bem, é animada e demonstra paixão pelo que faz.” (Ibidem)

“Observo que o professor anuncia os autores e expõe suas teorizações com entusiasmo incomum. Uma pista para se compreender tal postura docente encontro na sua fala inicial, nesta aula. Apresenta uma metáfora de Rubem Alves, em que explicita ser o caqui uma fruta que inspira o desejo no outro. O docente assevera que o papel do professor é comer o caqui na frente do aluno, inspirar desejo. Talvez por isso que ele denota prazer, alegria, entusiasmo, um certo grau de satisfação ao expor os temas das aulas.” (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO, DIA 06/04/2015)

“Percebo, também, que seus olhares e gestos são entusiasmados, denota prazer na ação; e inspira segurança.” (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO, DIA 25/03/2015)

Pimenta e Anastasiou (2010, p. 114) destacam que são características da profissão docente a imprevisibilidade, a singularidade, a incerteza, a novidade, o dilema, o conflito e a instabilidade. Os professores referenciais revelaram uma destreza especial em aproveitar as circunstâncias que se apresentam na sala de aula, situações imponderáveis. Célia destaca que busca sanar com bom humor problemas que surgem

enquanto leciona, alterando o planejamento previsto. Mariah reflete aproveitar os imponderáveis na sala de aula buscando trazê-los para dialogarem com os conteúdos, assim como pude observar Rubem exercendo a mesma habilidade em suas aulas, destacado nos excertos abaixo:

Claro, como todo professor eu faço um planejamento, mas quando eu me defronto com a realidade da sala de aula, que eu percebo que aquilo não está funcionando, eu altero. A gente tem que ter essa, o Perrenoud fala que é... Agir na incerteza....agir na urgência e decidir na incerteza [...] Isso é muito comum de acontecer. Acontecem imprevistos e você tem que ter habilidade, bom humor, entendeu? Ter que dar conta dessas coisas que são mais comuns do que você pensa, principalmente, na Faculdade de Educação. Anteontem, por exemplo, eu tava dando aula, tinha um cara batendo em cima e tava caindo coisas na cabeça da gente. Os alunos gritando, eu dei aula com todo mundo gritando. É complicado. Aí, você tem que saber como é que vai dar conta daquilo. (ENTREVISTADA CÉLIA)

Como isso pode ser usado para realmente produzir um movimento de aprendizagem em sala de aula? Pode ser até o DCE, quando entram em sala de aula pra dar uma coisa... Quando sai eu digo: 'oh, que lindo, né, tão falando de democracia e não sei o que... Esqueceram de dizer que tem outra chapa! Isto é uma não autonomia do discurso! Vamos ler o panfleto aqui... Os verbos estão em que tempo?' Os alunos: 'imperativo!' Digo: 'ah...' Outra coisa: 'vocês não vão votar?' 'Ah, professora...' 'E depois vão dizer que não tem participação ativa! Isto é uma prática não democrática! Isto vai trazer uma não autoria de pensamento...' Ou seja, eu tento sempre trazer as coisas, nem sempre consigo. Meu foco sempre é retornar àquilo que é o foco da aula. (ENTREVISTADA MARIAH)

“Chama a atenção em sua prática a destreza em aproveitar as situações imponderáveis surgidas durante a aula. Entrou um morcego na sala e o professor, prontamente, associou o fato à temática discutida, fazendo uma piada sobre o Batman, a indústria cinematográfica e a relação com o imaginário social, como o cinema reproduz e produz arquétipos, imaginário social.” (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO, DIA 16/03/2015)

“Ventou forte, chamando a atenção da turma. Rubem faz uma brincadeira com isso, relacionando-a ao tema: ‘estamos mexendo com forças do imaginário’, e tece algumas considerações.” (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO, DIA 06/04/2015)

Outra destreza pedagógica observada, destacada em diversos contextos deste relato, é a habilidade de escuta dos professores referenciais. Revelam as suas práticas o cuidado que tem em perceber aquilo que o estudante evidencia em suas falas e atitudes,

um dado destacado na monografia: “- É atenta com seus alunos, possui um olhar diferenciado e significativo para cada um e está sempre disposta a ajudar” (MARCEL, 2013, p. 41). Mostram compreender o quanto a escuta é importante na realização do ensino. E ela não se resume ao ouvir o outro, e sim compreendê-lo do seu ponto de vista, estabelecer com ele uma comunicação real, perceber o conteúdo de sua fala através das múltiplas linguagens expressas no relato, e atender sua demanda. A seguir as evidências nas falas dos professores e uma observação de aula do professor Rubem, onde denota uma destreza insólita - em um movimento de escuta, aproveita uma fala discente enaltecendo-a e corrigindo-a ao mesmo tempo, ampliando-a conceitualmente e construindo um sentido mais apropriado para ela.

Eu tento entrar em sintonia. Entender a partir do seu ponto de vista. Isso é uma atividade muito difícil. Porque eu tento me colocar no raciocínio do outro, mesmo que aquele raciocínio contrarie o meu. Eu tento entrar na lógica do outro. Eu tento perceber como que ele está construindo a argumentação. Então, eu diria, eu tenho uma escuta muito atenta. Eu sou muito atenta quando escuto aluno. E eu gosto, eu escuto o aluno e analiso o modo como ele está fazendo a pergunta. Não é apenas uma escuta passiva. Eu gosto de analisar como ele tá construindo a argumentação. (ENTREVISTADA CÉLIA)

Eu fico em alerta. Eu paro tudo e a primeira coisa que eu olho e olho pro olho. Se a pessoa baixa o olho isso já é um sinal. Digo: opa! Eu olho para o movimento que a pessoa está fazendo, da mão, do pé, isso eu faço desde sempre, não é porque sou psicóloga não. Eu aprendi que isso é importante. Isso também é uma linguagem. (ENTREVISTADA MARIAH)

Então o aluno tá falando, pra mim é a coisa mais importante daquele momento. Estabelecer uma relação com o outro verdadeira... Enquanto ele está falando, eu olho com um olhar sempre, vou usar a expressão, bem-fazeja. Disso aí, qual é a maneira melhor para eu responder, do que ele tá falando eu posso acrescentar... Às vezes eu dou até um exemplo, ‘não é isso aqui?’ ‘É sim, professor!’... Eu tento estar junto. Nesse ponto eu acho que educação... O Rubem Alves dá o exemplo, que é que nem fazer amor. A pessoa está mostrando o ímpeto, o desejo de estabelecer uma comunicação. Eu tenho que mostrar que eu quero estabelecer essa comunicação. (ENTREVISTADO RUBEM)

“Observo que, prontamente, cede a palavra aos alunos que solicitam. O olhar do professor para o aluno é de respeito à sua expressão. Um aluno faz uma observação sobre o tema da aula; Rubem enaltece sua fala, mostrando elementos da fala do aluno que são interessantes; entram as narrativas, exemplos e experiências; chega, ao final, em um deslocamento de sentido da observação feita pelo aluno, na direção do

conteúdo da aula. Ou seja, Rubem elaborou uma trajetória discursiva que valorizasse a construção do conhecimento pelo aluno, e a ampliou, oferecendo um sentido mais apropriado à observação do aluno sobre o tema em aula, com o suporte das narrativas.” (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO, DIA 23/03/2015)

Outro atributo potencialmente formador de conhecimentos tácitos sobre a docência revelada em suas práticas e falas é a sede de aprender. Os professores destacaram que são estudantes ávidos. Que buscam se aprimorar sempre e com prazer. E isto é percebido por seus próprios alunos.

“- Atenciosa, cria vínculos excelentes com os alunos, estudiosa, atenta e animada” (MARCEL, 2013, p. 41).

“- Conhecimento profundo sobre as disciplinas e temáticas que as compunham.” (Idem)

Eu tenho uma sede danada de aprender. Tudo pra mim é novidade e eu vou... Saio de um filme, por exemplo, fui ver o filme o jogo da imitação, que fala sobre o físico que criou o computador. Eu saí do cinema e fiquei umas 6 horas em casa até de madrugada pesquisando sobre ele. Alan não sei o quê o nome dele. Caramba! Eu não sabia que o computador foi criado... Aí como você tem essa sede de aprender, é legal. Até a velha frase que o Rubem Alves adora que a gente costuma falar: “O pão nosso de cada dia nos dai hoje” Ele fala: “Meu pai, a fome nossa de cada dia nos dai hoje.” Porque eu quero ter a fome pra comer aquele queijo, fome pra comer aquela sopa. Porque a pior coisa é não ter fome. É o que Spinosa diz, é ter potência, né? É ter desejo de buscar a coisa. (ENTREVISTADO RUBEM)

É uma marca na minha vida a paixão pelo saber. [...] E desde criança eu sempre fui envolvida com livros, então, eu tenho um nível de leitura que eu considero extremamente alto. Eu leio um livro por dia. Eu acho que é uma boa média, não é. Eu leio um livro por dia. Um livro desses, comuns, todo dia eu leio um livro. E eu procuro, não apenas ter uma formação específica, vamos dizer assim, científica na minha área, mas eu também sempre tive uma preocupação de ter uma formação cognitiva em relação ao campo da literatura. [...] Eu leio tudo o que aparece... Diria que eu sou uma pessoa que procuro estar sempre atualizada com a literatura, não só no meu campo, mas em campos paralelos. (ENTREVISTADA CÉLIA)

Eu me preparo bem. Quando eu entrei pra Pedagogia, eu estudei tudo o que eu podia; eu brinco que, daqui a pouco, eu vou ser pedagoga honorária, de tanto que eu já estudei coisas... Que eu nunca na vida pensei que ia estudar, por causa da necessidade de dar aula em Pedagogia. E, aí, eu queria entender a área de vocês. Então, eu acho,

que na minha personalidade profissional, eu sou uma pessoa aberta a aprender sempre. (ENTREVISTADA MARIAH)

Em síntese, destacou-se aqui habilidades e atributos como empenho, jocosidade, oportunismo, escuta atenta, entusiasmo no fazer e diligência em aprender. São conteúdos atitudinais, se assim pode-se qualificar, que tacitamente são ensinados no fazer docente dos professores referenciais investigados. Outras habilidades e atributos citados pelos estudantes na primeira etapa da pesquisa não se apresentaram nos dados atuais. O que não quer dizer que os professores não a desenvolveram em seu *êthos* docente; apenas que os dados não as evidenciaram. Uma justificativa para esse contraditório decorre do quantitativo dos sujeitos dessa etapa da pesquisa – 3 de um universo de 17 professores.

Certamente, outros professores, referenciais para alguns estudantes ou não, possuem habilidades distintas das aqui apresentadas, e não inferi-las nos dados ora apresentados não se configura um problema, pois o objeto construído e desenvolvido aqui não contempla como um objetivo a catalogação das habilidades **dos** professores referenciais, e sim, a discussão a partir do que os dados apresentam, também, em torno das destrezas **de** professores referenciais, um olhar sobre “la sabiduría que otorga la práctica misma” (SHULMAN, 2005, p.11). Nesse sentido, nenhum movimento de pesquisa que se considere propositivo conseguirá elaborar ou revelar descritores passíveis de desenvolvimento no estudante. Pois não se aprende habilidades explicitamente.

“A habilidade de um condutor não pode ser substituída por uma educação completa na teoria do automóvel; o conhecimento que tenho do meu próprio corpo difere completamente do conhecimento da sua fisiologia; e as regras da rima e da composição não me dizem o que um poema me diz, mesmo sem qualquer conhecimento dessas regras” (POLANYI, 2010, p. 33).

Portanto, dar luz às destrezas dos professores investigados apenas colaboram no delineamento de seu *êthos* docente, problema que direcionou o olhar para o objeto desta pesquisa, e indicam saberes que os estudantes expostos a essas práticas de *ser docente* estão coadunando em vossos *êthos*. Logo, por não ser intento desta investigação evidenciar elementos que possam, após formalização, serem catalogados como potenciais habilidades para um bom ensino - o que ratifica Polanyi ao reconhecer a

impossibilidade de ensinar habilidades teoricamente - ao menos a compreensão de nuances mais sutis da relação pedagógica entre referencial e estudante que assim o qualifica é possível, e consiste em avanço no entendimento dos fenômenos inerentes ao ensino. Uma necessidade da sociedade contemporânea imposta aos escrutínios acadêmico-científicos.

“O ensino na universidade caracteriza-se como um processo de busca e de construção científica e crítica de conhecimentos. As transformações da sociedade contemporânea consolidam o entendimento do ensino como fenômeno multifacetado, apontando a necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, procedimentos, crenças, atitudes)” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 103).

Espera-se que a defesa da existência de aprendizados tácitos ocorrendo na relação entre as partes do processo de profissionalização docente para além dos conteúdos “clássicos”, esteja devidamente sustentada. E as habilidades dos formadores referenciais fazem parte desse encontro, pois fomentam significados nos alunos. Tecidas diversas considerações em torno da aprendizagem tácita inerente ao ato de conhecer, cumpre-se aqui mais essa etapa da jornada em torno do constructo. Um segundo movimento epistemológico na defesa da potência desse olhar investigativo para a representação Professor Referencial. Um desafio materializado onde se espera que, ao fim e ao cabo, possa contribuir com as discussões em torno das práticas em exercício nas instituições de formação docente. Apenas mais um contributo.

CONCLUSÕES

*As nossas experiências verdadeiras não são tagarelas.
Elas não poderiam se comunicar mesmo que quisessem.
Isto é, falta-lhes a palavra. Tudo aquilo para que temos
palavras é porque já fomos além. Em toda fala há uma
pitada de desprezo. Parece que a linguagem foi
inventada apenas para aquilo que é médio, comunicável.
Nietzsche*

Busquei com esta investigação evidenciar uma relação que existe, ainda que não constatada. O constructo *Professor Referencial* vem sendo desenvolvido como uma tentativa de tecer caminhos que iluminem uma face do aprendizado da docência, qual seja, a formação profissional se dá não apenas através do conteúdo ensinado, e sim, também, pela forma de ensinar. Compreendo que o foco epistêmico sobre os fazeres dos professores formadores é necessário e urgente, pois na relação entre eles e o futuro professor é possível entrever arquétipos da ação pedagógica. E não ignorar tal fato torna-se uma necessidade.

Optei por investigar o professor formador a partir de um ponto de vista valorativo, aquele que se diferencia de seus pares em termos de qualidade na percepção de seus alunos e alunas, pois que reconheço em mim arquétipos de prática que constituí na relação com professores formadores referenciais. *Muito* do que aprendi na relação com professores formadores enquanto licenciando em Pedagogia *pouco* mostra-se útil quando reflito sobre a minha prática docente; e *pouco* do que pude significar a partir de práticas referenciais *muito* auxiliam no meu fazer docente. Assim iniciei o primeiro movimento em torno do constructo, na pesquisa monográfica, que trouxe como resultado um instigante dado, que veio a justificar o objeto ora construído. Para o estudante, que revelou as práticas do seu professor referencial, o conteúdo sob a responsabilidade desse docente fora aprendido de forma significativa. Logo, a representação não se limita a mera reverência profissional. Trata-se de uma relação que promove aprendizagens significativas. Um novo fôlego para permanecer investindo no constructo.

Então, o desafio subjacente à minha investigação consistiu em tecer evidências dessa relação que pudessem ser discutidas em nível epistemológico. E no decorrer de toda a dedicação em torno do constructo *Professor Referencial*, o otimismo esteve

presente. Não um otimismo ingênuo, e sim uma certeza de que tais investimentos resultariam em alguma contribuição. Bastava, portanto, realizar o trabalho com prudência e responsabilidade.

Neste íterim, defrontei-me com resistências e críticas. Ao apresentar a pesquisa em torno dos professores referenciais em diversas e distintas oportunidades, expus o meu otimismo ao crivo dos pares, junto aos resultados provisórios da investigação. E através do retorno obtido pude perceber as fragilidades argumentativas e as potências do constructo.

Alimentado pelos resultados da incursão que fazia, permanecia instigado em buscar caminhos para investigar o professor formador considerado referencial por seus alunos. E deparei-me com a potência de um termo, e seus sentidos etimológicos, para o enfrentamento do objeto em questão. Assim constituiu-se a união conceitual entre o termo *êthos* e o constructo Professor Referencial, no desenvolvimento de uma discussão teórica consubstanciada em depoimentos e observações, entrevedo elementos de uma relação de faces intelectivas, morais, afetivas e comportamentais. Mais um desafio que fui ao encontro, ora desenvolvido no trabalho aqui apresentado.

Com o intuito de compreender como se configura o *êthos* docente de professores formadores referenciais de prática, sua personalidade profissional, busquei identificar os saberes docentes dos professores investigados a partir do que suas falas e seus fazeres deixavam ver, e as influências que atravessaram vossas constituições profissionais enquanto professores formadores, sobretudo porque o foco em seu *êthos* pressupunha evidenciar saberes tácitos. Conteí com as percepções dos investigados sobre si e suas práticas, a de seus estudantes sobre eles e suas práticas, e as minhas enquanto pesquisador, ao observar seus fazeres e analisar todas as percepções possíveis.

Considerarei desejável essa pequena digressão para anunciar o teor destas considerações finais. É o momento de defender, mais uma vez, a potência desse constructo para se investigar o professor formador, seus saberes, sua *didática*. No entanto, não mais com o otimismo e a certeza como companheiros, e sim referenciado em todo o arcabouço colhido e construído ao longo da trajetória em torno do objeto *êthos* docente de professores referenciais.

Busquei elucidar detidamente, no decorrer do relato, as dimensões dos saberes e da prática docente dos investigados passíveis de percepção. Agora, volto ao início.

Quando apresentei o objeto, apostei na potência do termo *êthos* para acompanhar meu olhar epistêmico ao problema da pesquisa. Ao final, reitero o valor da aposta. Organizei a metodologia e seus instrumentos conforme, e o material empírico colhido possibilitou discutir feições intelectivas, morais, afetivas e comportamentais do *êthos* dos professores referenciais, por sua vez, das suas práticas. Por uma opção estratégica, não categorizei os dados a partir dessas feições no decorrer das análises. Avaliei que empobreceria as apreciações em torno dos saberes e fazeres dos investigados. Mas para cumprir o compromisso assumido e denotar a pertinência do termo destaque, como exercício de síntese, alguns dados organizados através das feições. Em seguida, algumas das análises tecidas que considero especialmente pertinentes.

Desejável se afirme que reconheço ser toda definição da ordem das contingências. Portanto, fixarei os sentidos de cada feição a partir do lugar que ocupo agora, após todo um esforço epistêmico em torno do objeto.

De partida, compreendo a face intelectual enquanto as disposições docentes relativas a algum trabalho intelectual. Referente a essa dimensão do *êthos*, identifiquei serem os professores investigados marcadamente estudiosos; denotam paixão pelo saber, sede de aprender, e ter profundo conhecimento dos temas aos quais são responsáveis em ensinar, o que é reverenciado por seus estudantes - demonstram o compromisso intelectual com a área disciplinar que lecionam.

A face moral compreendo-a como uma composição de valores ético-profissionais, deslocando deliberadamente seu sentido culturalmente arbitrário, qual seja, de padrões de conduta específicos em cada contexto social onde sustentam-se alguns sentidos para o termo. Há de se defender - e aqui o realizo - algum *valor* ético-profissional, ainda que específico e próprio a cada contexto sociocultural, para além dos acordos contingenciais - éticos - próprios a cada profissão, no exercício da docência. Os professores investigados mostram-se autoexigentes com o próprio desempenho; conduzem suas práticas coerentemente aos discursos que proferem; buscam criativamente fazer aprender, revertendo tensões em situações de aprendizado, e desenvolvendo estratégias em que os alunos possam ser atendidos em suas demandas; promovem aprendizagens atreladas ao prazer e à experiências concretas; ensinam valores como rigorosidade, responsabilidade, perseverança, entusiasmo, jocosidade, alegria e humanidade, na medida em que os possuem, revelando leveza no processo

educativo. Manifestam uma conduta ético-docente a ser defendida. De fundo às suas ações, está o ensino tácito de saberes inerentes ao fazer aprender (ROLDÃO, 2007).

Compreendo a face afetiva enquanto uma dimensão que comunga valores relacionais acerca de afetos provocados entre sujeitos, sejam mobilizadores de aproximações ou afastamentos. São professores que dialogam compulsivamente enquanto interagem com os estudantes, inclusive quando medeiam conflitos decorrentes das suas concepções em ação, pois que o interesse dos próprios é proporcionar aprendizados; possuem uma escuta cuidadosa às suas ponderações e ações; destacam ser inegociável na relação com os estudantes a interação, a afetividade, a liberdade, a criatividade e experiências diversificadas. Os dados discutidos apresentam que os afetos entre referenciais e seus alunos é de tal ordem que merece focalização.

Qual a medida da influência da dimensão afetiva-relacional em aprendizados? E sua relevância no aprendizado da docência? Ainda que não tenha sido possível inferi-la, a partir dos dados apresentados, ao menos a relevância de investigá-la apuradamente se apresenta. Há o reconhecimento da qualidade afetiva-relacional por parte discente, nos dados apresentados na primeira etapa da pesquisa, e por parte docente, ao observarmos a fala dos professores investigados. Em se tratando de formação para a docência, tal afetar com afeto indica influenciar a composição dos conteúdos de ordem profissional, pois é mobilizador de aproximações entre as partes, cria predisposições, pode gerar arquétipos docentes, referenciar práticas.

E a face comportamental, finalmente, compreendida enquanto disposições que balizam e/ou delineiam todo procedimento, desempenho, habilidade e/ou destreza, mobilizada pelo docente para fazer aprender. Os professores investigados mobilizam estratégias como debates e diálogos teórico-reflexivos, na forma de uma inquietação metodológica que se expressa em práticas diferenciadas – como autoavaliações, jogos e brincadeiras lúdicas, e produção de textos avaliativos sob égides libertárias –, desestabilizando permanências, desbanalizando o banal em benefício do potencial criador nos estudantes; abordam os conhecimentos disciplinares através de textos não-acadêmicos reconhecendo os limites quanto à forma e conteúdo dos relatos nesse gênero discursivo, e repetem informações sobre os conteúdos em linguagens cada vez mais acessíveis, buscando simplificá-los; são narradores, desprivatizam suas práticas para seus alunos através de exemplos, histórias e estórias, fatos e simulacros, causos e casos

clínicos; denotam paixão pelo que fazem, empenho e oportunismo; cuidam para dirimir responsabilmente as elaborações dos estudantes, ainda que equivocadas conceitualmente, sobre o conteúdo que está sendo trabalhado por eles, acolhendo as suas falas com intencionalidade formativa, aproveitando o ímpeto cognitivo do estudante para, sem coações, fazê-lo aprender, e tacitamente, fazê-lo perceber como fazer com seus futuros alunos.

Através das estratégias didático-comportamentais destacadas os professores referenciais organizam o seu fazer docente, evidenciando esforço em aproximar o discurso acadêmico, próprio ao domínio disciplinar de que são responsáveis em lecionar, da realidade do estudante. Buscam, e os dados avalizam essa assertiva, tornar a experiência em sala de aula mais concreta, apostando em suas vivências para aproximar o contexto acadêmico da realidade social ao qual o futuro professor experienciará e irá atuar para transformá-la. São estratégias que intentam ser pontes entre a compreensão do professor e aquela desejada para os alunos. Exemplos, narrativas, casos, demonstrações são opções metodologicamente sustentadas nas concepções apresentadas pelos investigados, e articuladas em benefício da aprendizagem discente.

As identidades dos investigados, em suas faces profissionais, foram forjadas com sangue de vivências sem as quais o docente que revelam ser não existiria. Nas práticas observadas e nas falas analisadas, os investigados justificaram que trazem consigo a marca da relação com seus referenciais. Os dados apresentados denotam que as práticas dos professores evidenciam as marcas de seu próprio processo de formação profissional. Inferir tal dado pode parecer uma obviedade, mas em se tratando de formação docente, não o é. Desvendar as faces das trajetórias pessoais e profissionais dos professores é uma necessidade para se compreender a própria profissão docente.

Pode-se afirmar que suas ações são coerentes aos seus discursos metodológicos, ou seja, experienciam aquilo que acreditam em suas aulas, e evidenciam suas crenças aos estudantes cientes de que consistem em conteúdos de formação. Por suposto, a partir das evidências apresentadas quanto às trajetórias pessoais e profissionais dos investigados no contato com seus referenciais, em se tratando do aprendizado da docência, aquilo que se vivencia enquanto formação tácita potencialmente demarcará o profissional que se apresenta explicitamente, ainda que o mesmo não saiba explicitar o fundamento do seu saber. Os dados discutidos são uma evidência de que aquilo que os

professores em formação adquirem no contato com seus professores tratam-se de conteúdos sobre a docência, saber da ação pedagógica (GAUTHIER, 1998).

Os dados apresentados evidenciam os valores profissionais dos investigados atrelados às suas ações pedagógicas. Examinar atributos de professores é uma tarefa delicada, quanto mais se a proposta é analisá-los de um ponto de vista científico. Tratar de valores em crivos epistêmicos é assumir o risco de parcialidade. No entanto, o que se pode observar é que os professores indicaram algumas marcas já citadas por seus alunos na primeira etapa da pesquisa. Logo, busquei articular as percepções e pontuar o que foi possível a partir das observações realizadas em suas aulas, pois compreendo que tratam-se de saberes aos quais os estudantes são expostos durante o aprendizado da docência, enquanto formam seus próprios saberes profissionais. Não busquei com esse movimento formalizar potenciais habilidades para um ensino eficiente, o que ratifica Polanyi (2010) e Bourdieu (2007), ao reconhecerem a impossibilidade de se ensinar habilidades teoricamente. A compreensão de nuances mais sutis da relação pedagógica entre referencial e estudante que assim o qualifica consiste em necessário avanço no entendimento dos fenômenos inerentes ao ensino. Há valores em aprendizado a partir do fazer docente referencial que possam vir a ser valores profissionais de professores em formação. Submeter tal processo aos escrutínios acadêmico-científicos torna-se uma necessidade.

Resenhadas as análises tecidas no decorrer do texto, espero que a potência do constructo *Professor Referencial* como metodologia de investigação para compreensão dos saberes docentes de professores formadores de professores, mais especificamente, sobre os saberes que se originam de seus fazeres, esteja devidamente sustentada. Trata-se de uma investigação sobre Didática. Através dos resultados construídos e discutidos, busquei reverenciar a existência de uma feição da Didática, enquanto área de conhecimentos sobre o ensino, passível de formulações. Para além da sua feição investigativa, formadora e curricular, aqui discuti sua feição singular - *didática*. Um olhar investigativo para uma dimensão que parece preterida nos estudos em Didática e que faz jus ser explorada - a singularidade de cada professor, sua própria forma de compreensão profissional, sua personalidade docente. Pois que, na minha defesa, forjam saberes profissionais docentes.

Pela discussão realizada em torno da feição singular da Didática, uma dimensão do ofício docente, os dados aqui apresentados pretendem-se colaboradores, também, da elaboração de uma teoria do ensino, compreendendo-a como um devir histórico, uma permanente construção enquanto nos detemos a investigar o processo de ensinar como um fenômeno complexo. Não se deve hesitar em promover sua elaboração, sua reconstrução. A docência ainda carece ter status de profissão, se encarmos como referencia os parâmetros da Sociologia das profissões. Reconhecer o que nos é próprio enquanto ofício é um passo necessário. A partir de Roldão (2007), reconheço ser o ensino o distintivo profissional docente. Portanto, discutir o ensino é trabalhar em prol da profissionalização docente. Para tal, desprivatizar a prática docente, revelar os interstícios da ação de ensinar, rubrica nos dados seu valor para a profissionalização docente.

Toda ação de ensinar está fundamentada em um método. Ciente disto ou não, o professor age conforme um método, compreendendo-o enquanto um compósito de concepções, estratégias e habilidades de saber-fazer. Investigar as aulas dos professores referenciais foi um exercício revelador da lógica inerente ao método de ensino dos mesmos, suas visões de ciência, conhecimentos e saberes. As aulas apresentam indicativos de suas concepções através do fazer. Suas falas e a dos estudantes, assim como as observações de suas aulas, evidenciam-nas.

Diante de todo o exposto, um dado mostrou-se especialmente relevante: a perícia docente dos investigados em narrar, pois que através das narrativas, os referenciais potencializam as aprendizagens. Portanto, se me é possível defender algo a partir das inquietações proporcionadas pelo contato com os professores investigados, seus saberes e práticas, penso ser potente uma focalização apurada às mediações baseadas nas experiências dos professores, de narrativas, de casos e de todo arcabouço representacional através dos quais os professores formadores mobilizam seus saberes enquanto colaboram na forja de saberes da ação pedagógica, explícita e tacitamente, em seus alunos. E contarmos mais histórias sobre o ato de ensinar, narrativas sobre o ensino.

Inspirado em argumentação de Shulman (2005), o ensino não possui uma história sobre si. Aquilo que se cria enquanto estratégia para agir no imponderável, ou mesmo no previsível, pouco se registra. Na arquitetura, as plantas e as construções

contam sua história, os produtos preservam narrativas, os fazeres profissionais geram saberes. Assim como na medicina, onde através de casos formam-se os próximos profissionais. Ou como no direito, onde as jurisprudências são o cerne da defesa. No âmbito da formação docente, em nosso país, um vácuo. O ensino se dá sem a audiência dos pares. Apende a ensinar, também, a partir de ensinagens, de registros, de casos, de narrativas, de jurisprudências mostra-se, em um duplo movimento, uma necessidade: enquanto registros de um ofício que se espera profissão; enquanto estratégias de formação dos futuros docentes.

Talvez se argumente de que na relação de ensinar, por se dar entre humanos, imprevisíveis nas suas feições e ações, não convêm produzir histórias. Nunca se ajustariam a qualquer contexto. De fato. Não se argumenta aqui um retorno da didática instrumental. Tratam-se de narrativas docentes enquanto registro de uma pretensa profissão. Ainda, dada a imprevisibilidade e peculiaridade das circunstâncias em situação, a docência requer referências que auxiliem os professores em processos de reflexão e raciocínio pedagógico, em torno de um contexto situado.

O desejo de descobrir a magia por trás das aulas de alguns professores mobilizou-me a querer melhor compreendê-las, e buscar meu desenvolvimento profissional com vistas a desenvolver, também, uma insólita magia docente. Assim cheguei a esse objeto, para, também, me alimentar das narrativas que os investigados elaborariam sobre suas próprias práticas, construir outras referências. Segundo Rubem, tudo é narrativa. Eis a minha narrativa. Conte a sua, sobre a minha.

A gente ouve ‘esse fulano é um contador de caso!’ Mas, quem é que não é um? Esse cara aqui também conta casos. Só que ele conta casos mais quadradinhos... Mas é um caso! ‘Não, mas eu tô falando da verdade, da Ciência...’ Que verdade? Qual é a verdade que existe aqui? Ninguém tem posse da verdade... Tudo é narrativa! Ciência é narrativa, religião é narrativa, Filosofia... A gente só faz narrativa. Você falou qualquer coisa, já é narrativa. Nós não somos espelhos da natureza. Porque quando você percebe... Você percebe com seu corpo. Então, como eu percebo com o meu corpo, você pode perceber de outra maneira. Uma cor eu já percebo diferente! Como é que eu vou falar a verdade da coisa, se você tá vendo outra? Então, eu aprendi um pouco disso com eles... A gente pode chegar a adequações, e isso se expressa na aula. (ENTREVISTADO RUBEM)

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. et al. O papel do professor formador e das práticas de licenciatura sob o olhar avaliativo dos futuros professores. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, v. 11, n. 12, p. 101-123, 2012.

_____. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A.; CRUZ, G. B. da. A produção do conhecimento didático na Rbep (1998-2010). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 443-462, maio/ago. 2012.

ARROYO, M. G. Essas escolhas têm uma longa história. In: **Caderno do Professor**. CERP/SEE – MG, n. 5, março de 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, PT: Edições 70, 2006.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Pedagogia, control e identidad**. Madrid: Morata, 1998.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz, 10. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2007.

BRANDÃO, Z. Indagação e convicção: fronteiras entre a ciência e a ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, set./dez. 2010.

BRASIL. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L11.738.htm>. Acesso em 02/01/2016.

BRZEZINSKI, I. (Org.) **Profissão professor: Identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

CANDAU, V. M. **A Didática em questão**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1983.

_____. A didática hoje: uma agenda de trabalho. In: CANDAU, V. M. et al. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2000.

CARDOSO, L; CARDOSO, P. Para uma revisão da teoria do conhecimento de Michael Polanyi. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, n. 41-1, p. p. 41-54, 2007.

CASTRO, A. D. de. **A trajetória histórica da Didática**. Série Ideias n. 11. São Paulo, SP: FDE, 1991.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage. 1985.

COCHRAN-SMITH, M., & LYTLE, S. L. Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. In **Review of Research in Education**. USA, 24, p. 249–305, 1999. Tradução: GEPED (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores).

COCHRAN-SMITH, M. A tale of two teachers: Learning of teach over time. In: **Kappa Delta pi Record**, july-sept, 2012 (p. 108-122). Tradução: GEPED (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores).

CRUZ, G. B. da. **Concepções e práticas didáticas de professores formadores**. 2012. 61f. Relatório de Pesquisa. CNPq. Rio de Janeiro, RJ, 2012.

CRUZ, G. B. da; MARCEL, J. A didática de professores referenciais e suas contribuições para a formação docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 56-82, jan./abr. 2014

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 24ª ed. – Campinas, SP : Papirus, 2012

FERNANDES, D. Pesquisa de percepções e práticas de avaliação no ensino universitário português. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 596-629, set./dez. p. 615/616, 2015.

FRANCO, M. A. M. **Saber ensinar arte na concepção de professores que lecionam a disciplina no ensino fundamental**. 2012 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREIRE, P. SHOR, I. **Medo e Ousadia** – o cotidiano do professor. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1986. (Coleção Educação e Comunicação, v. 18)

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

_____. Formação inicial de professores para a educação básica: Pesquisas e políticas Educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014

_____. Entrevista. **Cadernos CENPEC**. São Paulo, v.4, n.2. p.248-275. Dez. 2014.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 1998.

GOMES, I. C. **Cultura leitora do professor e a prática pedagógica na formação de alunos leitores de literatura na escola fundamental**. 2012 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2012.

GOMES, L. G. **Sobre a teleoformidade na formação humana**: um olhar genealógico. 2012 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília - UNESP - Marília, SP, 2012.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1.ed. - Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2009.

LIBÂNEO, J. C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000, v., p. 11-45.

_____. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

LODI, I. G. **Um olhar sobre formadores de formadores**: histórias de vida. São Paulo: Annablume, 2010.

LOPES, B. E. M. **Alfabetização**: os significados que os professores alfabetizadores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Montes Claros atribuíram ao curso de formação continuada oferecido pelo CEALE. 2011 166f. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) - Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, MG, 2011.

MACHADO, N. A Universidade e a organização do conhecimento: a rede, o tácito, a dádiva. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v.15, n.42, Aug. 2001.

MARCEL, J. **A Didática de Professores Referenciais**: uma análise de suas práticas a partir da visão de seus alunos. Rio de Janeiro, 2013. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) Faculdade de Educação (FE), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2013.

MARIN, A. A construção do conhecimento sobre o trabalho docente e a Didática em suas várias feições. In: MARIN, A. et al. **Didática e trabalho docente**. 2.ed. - Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2005.

MARIN, A. J.; PENNA, M. G.; RODRIGUES, A. C. C. A Didática e a formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 12, n. 35, p. 51-77, 2012.

- MARTINS, L. A. **Trajetórias de constituição da docência na educação profissional**. 2011 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.
- MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MIZUKAMI, M. G. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. Shulman. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004.
- MONTEIRO, A. M. F. C. ; PENNA, F. A. . Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação e Realidade**, v. 36, p. 191-211, 2011.
- NASCIMENTO, F. L. S. C. **Os saberes da formação inicial do Pedagogo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: experiências nas escolas públicas municipais de Caxias-MA. 2011. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 2011.
- NERY, L. S. **Educação ambiental na proposta de formação continuada de professores no estado de Sergipe**. 2011. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2011.
- NETA, M. G. B. **O curso de Pedagogia da URCA, sua estrutura curricular e a influência na prática pedagógica dos alunos que exercem a profissão docente**. 2012 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2012.
- NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto, PT: Porto Editora, 1997.
- OLIVEIRA, M. R. N. S.; PACHECO, J. A. Os campos do Currículo e da Didática. In: OLIVEIRA, M. R. N. S.; PACHECO, J. A. (orgs). **Currículo, didática e formação de professores**. 1ªed. – Campinas, SP: Papirus, 2013. – (Série Prática Pedagógica)
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 1999.
- PESCE, M. K. **A formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura: a perspectiva do professor formador e dos licenciandos**. 2012. 141f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2012.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- POLANYI, M. **A Dimensão Tácita**. Tradução de Eduardo Beira. Minho, PT: Inovatec, 2010.

RIOS, T. A. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. V. 12, N. 34, 2007. [94-181]

SANTOS, S. F. R. **As práticas pedagógicas dos docentes do IFPA e o desafio para integrar a Educação Profissional à educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. 2012. 191f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2012.

SILVA, M. M. **O tempo histórico e os saberes docentes no ensino de história nos anos iniciais**. 2011. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2011.

SILVA, R. O. **Política de formação continuada do Professor Formador em um centro de formação e atualização dos profissionais da educação básica**. 2012. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2012.

SHULMAN, L. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Professorado: Revista de curriculum y formación del profesorado**, v. 9, n. 2, p. 1, 2005.

SOARES, L. C. **A estrutura do conhecimento tácito em Polanyi: um paradigma pós-crítico para a Epistemologia?** Disponível em: <<http://mlag.up.pt/wp-content/uploads/2012/01/Conhecimento-T%C3%A1cito.pdf>>. Acesso em 11/01/2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, Jun. 2013.

VASCONCELLOS, V. A. S. **Pedagogia Universitária: o programa CICLUS e as significações imaginárias na formação continuada de professores universitários**. 2011. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2011.

XAVIER, L. T. **A centralidade do conceito de conhecimento tácito na formação de professores: análise crítica da influência da epistemologia de Michael Polanyi na Educação**. 2011. 139f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara – UNESP, Araraquara, SP, 2011.

YOUNG, M. Para que servem as escolas. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

ANEXO 1 – REVISÃO DE LITERATURA

Autor de trabalho onde o termo êthos foi utilizado no resumo, Gomes (2012) investigou a teleoformidade na formação humana, a partir de um olhar genealógico. Seu trabalho foi desenvolvido no âmbito de em uma linha de pesquisa sobre História e Filosofia. Utilizou como referencial teórico Homero, Heráclito, Parmênides, Platão, Kant e Hegel, além de Nietzsche e Foucault. Seguindo a perspectiva genealógica procurou apontar caminhos para responder a seguinte questão: ao retomar os sentidos demarcados pela tradição formativa face ao governo biopolítico, de que modo se pode situar os limites e as possibilidades dos discursos sobre formação na atualidade? O autor não discutiu os resultados de sua pesquisa no resumo.

O trabalho sobre o termo conhecimento tácito tem um título interessante – “A centralidade do conceito de conhecimento tácito na formação de professores: análise crítica da influência da epistemologia de Michael Polanyi na Educação”, de autoria de Lidiane Teixeira Xavier, em 2012. O trabalho de Polanyi sobre a teoria do conhecimento traz elementos relevantes para o meu olhar epistemológico em torno do constructo Professor Referencial. No entanto, e infelizmente, o resumo do trabalho da autora não está disponível na plataforma. Busquei em sítios eletrônicos o seu trabalho, inclusive enviei uma mensagem para o e-mail da autora, encontrado na própria plataforma da CAPES, mas não obtive retorno. Portanto, não foi possível revisar seu resumo.

Silva (2011) desenvolveu sua pesquisa no campo da reflexão acerca do ensino de História e do saber docente. A investigação buscou compreender como professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas de Florianópolis, escolhidas nas esferas estadual e federal, compreendem e trabalham com o Tempo Histórico no seu fazer pedagógico, na perspectiva de perceber se existe ou não alguma relação entre a compreensão do trabalho realizado por estas professoras e as proposições para o ensino de Tempo Histórico, tal como é preconizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, onde se realizou a pesquisa. A pesquisa se orientou através da análise de documentos curriculares e de entrevistas semi-estruturadas realizadas com as professoras. Como referencial teórico

acerca do saber docente, a autora elegeu Maurice Tardif, objetivando refletir sobre os saberes que são acionados pelas professoras quando ensinam o Tempo Histórico.

Martins (2011) analisou trajetórias de constituição da docência de professores que atuam na modalidade de ensino Educação Profissional. Desenvolveu sua pesquisa assumindo como problemática compreender a constituição do saber docente de professores do Instituto Federal de Santa Catarina, que no seu percurso de formação não tiveram o enfoque na área da docência. A pesquisa, de natureza qualitativa, caracterizou-se como um estudo de caso, sendo os dados construídos por intermédio de depoimentos colhidos em entrevistas semi-estruturadas com cinco professoras da área de Nutrição. Como aporte teórico, a autora assumiu os estudos de autores como Sacristán, Tardif, Gauthier e Pimenta. Os resultados apontam para a compreensão dos elementos que subsidiam o processo individual de construção das práticas docentes, e, portanto, de saberes docentes.

Franco (2012), em sua pesquisa, teve por objetivo compreender o saber ensinar arte na concepção dos professores que atuam no ensino da disciplina em uma rede municipal no estado do Ceará, atentando-se para as fontes sociais que corroboraram para a sua estruturação bem como investigar os modos de integração dos saberes docentes no ensino das artes visuais. Pesquisa de natureza qualitativa na modalidade estudo de caso, utilizou-se como instrumento de coleta de dados entrevistas, aplicação de questionário e observação de aulas. Como referencial teórico, o autor optou por Tardif, Bourdieu, Fusari e Ferraz e Ana Mae Barbosa. Os resultados da pesquisa apontam que os professores ao lecionar a disciplina Arte mobilizam saberes que se integram possibilitando a emergência de formas de planejar e de efetuar o ensino. Ainda, identificou a influência dos saberes discutidos por Tardif (curriculares, disciplinares, profissionais e experienciais), os quais tiveram como fonte vivências pessoais e culturais no contexto escolar e comunitário, cujas expressões além de influenciar a concepção dos professores também passaram a ser reconhecidas por estes como conteúdos para o ensino da arte.

Já a pesquisa de Nery (2011) buscou compreender como a educação ambiental está presente no processo de formação continuada de professores no estado de Sergipe. A partir de uma abordagem metodológica qualitativa, a autora analisou documentos e realizou entrevistas semi-estruturadas junto aos coordenadores de projetos de formação

continuada. Com base nas propostas de formação dessas instituições, foram analisadas as concepções e visões da educação ambiental presentes nessas propostas, as concepções e princípios de formação continuada dos coordenadores das instituições, além de verificar se essa formação está sendo desenvolvida sob a perspectiva ambiental e conhecer as ações desenvolvidas nesse âmbito pelas instituições estudadas. Constatou-se que os coordenadores pesquisados demonstraram possuir certo nível de conhecimento sobre o que foi discutido, pois não concebem a educação ambiental como disciplina. A partir dos depoimentos dos coordenadores, foram evidenciados três pontos de vista: a visão preservacionista, a conservacionista e a crítico-emancipatória. Os coordenadores com a visão crítica desenvolvem projetos de formação contínua em torno dos princípios de valorização do saber docente, do ciclo de vida profissional e do *lócus* da formação que é a escola. Contudo, os coordenadores com a visão preservacionista e conservacionista realizam propostas de apresentação ou de capacitação, a fim de treinar os professores para desenvolver projetos já prontos, que às vezes estão fora da realidade da escola.

Estudo de Nascimento (2011) analisou os saberes docentes de pedagogos da rede de Caxias-MA. A pesquisa, qualitativa do tipo etnográfico, fundamentou-se em teóricos como: Bogdan e Biklen; André; Brzezinski; Libâneo; Scheibe; Gauthier et al.; Pimenta; Saviani; Tardif; Freire; Nóvoa; Sacristán; Giroux; Cabral; Brito; Contreras; Fonseca; dentre outros. A produção dos dados ocorreu a partir da combinação de instrumentos e técnicas (questionário, observação participante, entrevista semi-estruturada; filmagens e o diário de campo), sendo os dados tratados pela análise de conteúdo – Bardin; e Franco. Os resultados apontam que as disciplinas trabalhadas pelos pedagogos nos anos iniciais constituem o saber disciplinar associado ao curricular, que requer do pedagogo além da articulação desses saberes na prática, a utilização dos saberes pedagógicos provenientes de sua formação em pedagogia. Os saberes formalizados na formação inicial podem ser evidenciados como orientadores e reflexivos da prática pedagógica, pois são reconstruídos pela experiência. Os saberes docentes apropriados na formação inicial são reformulados na prática, a partir dos saberes curriculares, da experiência e de outros saberes científicos e do desenvolvimento profissional em contato com as diversas situações de aprendizagem.

Estudo de Lopes (2011) investigou os significados que os professores alfabetizadores da Rede Municipal de ensino de Montes Claros – MG atribuíram a um curso de formação continuada que realizaram. Buscou-se compreender quais foram as apropriações desses professores reveladas através do discurso sobre a prática em sala de aula. Adotou-se como referencial teórico a perspectiva que considera a alfabetização e o letramento como práticas sociais e como processos de aprendizagem indissociáveis, condicionadas ao contexto em que os indivíduos estão inseridos. A autora destaca, como outro eixo de sua investigação, o saber docente como um saber plural, com base em Tardif. Para compreender os significados atribuídos por esses professores revelados nos seus discursos sobre a prática, utilizou o princípio bakhtiniano de que a linguagem pode ser compreendida como constitutiva dos sujeitos, e para que o discurso seja analisado devem ser considerados os condicionantes de sua produção. Utilizou como instrumento de coleta de dados, questionários e entrevistas. O questionário foi agrupado em dois blocos: o primeiro tem como objetivo traçar o perfil dos professores, no segundo foram levantados dados referentes ao do curso de formação continuada investigado. Discute os resultados numa tentativa de mostrar a complexidade da formação docente e o desafio que é a implementação de políticas públicas direcionadas a formação docente.

Neta (2012) analisou a formação do Curso de Pedagogia oferecida pela Universidade Regional do Cariri – URCA –, seu currículo e a influências na prática pedagógica dos alunos que já exercem a função docente durante o referido curso. Buscou perceber como se dava a relação professor-aluno, a organização do trabalho em sala, e os procedimentos avaliativos e de aprendizagem resultante da formação inicial. Trabalhou com a hipótese de que o professor sofre influência dos saberes científicos, provocando mudanças profundas no seu fazer e pensar, de sua prática pedagógica, como na forma de organizar o trabalho docente. Seu estudo indicou que o saber docente representa a experiência constituída em uma realidade concreta, somada aos conhecimentos elaborados que lhe foram transmitidos durante a sua formação; que a formação em pedagogia dos alunos-professores é considerada por estes como importantes para repensar sua prática, influenciando e reproduzindo a partir da apreensão e compreensão das teorias e concepções trabalhadas pelos professores na formação; que cabe aos professores dos cursos de formação uma grande

responsabilidade pela construção de um currículo que vá além de uma matriz curricular organizada por disciplinas separadas e estanques, mas sim, uma perspectiva interdisciplinar e integrada, para uma prática social educativa consciente e crítica.

Tese de Santos (2012) reflete sobre a prática pedagógica necessária ao desenvolvimento do Programa de Integração da Educação Profissional a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. A pesquisa visou identificar, por meio de interpretações pautadas nas práticas dos professores e nos documentos de institucionalização do Curso de Mecânica/PROEJA do Campus Belém do Instituto Federal do Pará - IFPA, se acontece a articulação e a interlocução entre os contextos da Educação Básica e Profissional na formatação de integração do ensino. A pesquisa buscou: a) Analisar a Proposta Pedagógica do Curso de Mecânica PROEJA no IFPA; b) Verificar se as práticas pedagógicas desenvolvidas no Curso de Mecânica/PROEJA do IFPA seguem as diretrizes estabelecidas no Documento Base do PROEJA; c) Identificar as alternativas metodológicas propostas pelos professores para os cursos do PROEJA ministrados no IFPA; e d) Realizar uma oficina visando construir junto com os professores e equipe pedagógica métodos e técnicas de ensino que facilitem o desenvolvimento da prática pedagógica integradora para a educação profissional e de jovens e adultos na concepção do PROEJA. A autora reflete sobre o saber docente necessário para inserção no contexto educacional do PROEJA, destacando o desafio colocado ao professor, de refletir suas práticas pedagógicas em uma perspectiva social em que a educação resulte na mudança de postura do professor frente à realidade dos sujeitos inseridos no processo de formação. A tese apresenta o material coletado na pesquisa, descrevendo e analisando os resultados sobre como o PROEJA foi compreendido e incorporado pelos professores no Campus Belém do IFPA, assim como em que medida a implantação deste programa alterou ou não as práticas pedagógicas dos docentes que nele atuaram e atuam, numa perspectiva de promoção de inovações em suas ações didáticas.

Trabalho de Pesce (2012) investigou a formação do professor pesquisador em cursos de licenciatura, na perspectiva do professor formador e dos licenciandos. A tese aborda a formação do professor pesquisador em cursos de licenciatura com o objetivo de compreender como o professor formador considera formar o professor pesquisador. O quadro teórico eleito pela autora contou com Vigotski, André, Cocham-Smith e Lytle,

Lüdke, entre outros autores. Participaram da pesquisa quatro professores orientadores do Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de licenciatura de matemática, geografia, letras e história de uma universidade comunitária. Também participaram dois alunos do último ano de cada um dos referidos cursos. Os dados foram coletados por meio de entrevista e pela análise de documentos institucionais como, por exemplo, o projeto pedagógico institucional, os projetos dos cursos de licenciatura, os programas de ensino e aprendizagem de estágio curricular supervisionado. A Análise Crítica do Discurso de Fairclough orientou a leitura e a interpretação do corpus da pesquisa. A análise dos dados apontou: que as professoras formadoras têm diferentes concepções do que é pesquisa; que a formação discursiva advinda das especificidades da disciplina constitui a forma como essas professoras entendem a formação do professor pesquisador; que os documentos institucionais não indicam claramente o que é a pesquisa do professor, embora alguns deles descrevam os procedimentos didáticos que devem ser seguidos para ajudar o acadêmico a desenvolver-se como professor pesquisador; que os acadêmicos ainda compreendem a pesquisa como uma forma de o professor manter-se atualizado, tanto no que se refere ao conteúdo da disciplina quanto às questões pedagógicas; que professores formadores e alunos reconhecem a importância da pesquisa na atividade docente como possibilidade de desenvolver a autonomia referente aos conteúdos da disciplina e às situações da sala de aula. Ainda, a pesquisa apontou que as professoras relataram algumas estratégias que consideram fundamentais para ajudar a formação do professor pesquisador, as quais também são mencionadas pelos alunos. As mais mencionadas foram: orientação individual, incentivo, questionamento e discussão coletiva. Os dados revelaram que a forma como as professoras formadoras entendem e ensinam a fazer pesquisa são afetadas tanto pelas experiências pessoais com a pesquisa, como pela cultura institucional. Da mesma forma, os acadêmicos imersos nas múltiplas interações vão se constituindo discursivamente pela área do seu curso de licenciatura.

Silva (2012) desenvolveu sua pesquisa sobre a política de formação continuada do professor formador em um centro de formação e atualização dos profissionais da educação básica, localizado em Cuiabá-MT, no período entre 2008 a 2009. Assim definiu seu problema de pesquisa: quem forma e como se configura a formação dos professores formadores do CEFAPRO - Centro de Formação e Atualização dos

Profissionais da Educação Básica? Assumi como quadro teórico-metodológico Ball, Contreras, Gatti, Gentil, Giroux, Gramsci, Freire, Nóvoa, e Schön. Os dados foram construídos a partir de estudo bibliográfico, estudo documental e entrevista com os sujeitos envolvidos na formação continuada no período e local delimitado. A autora destaca, também, que a pesquisa considera que a formação continuada é um processo de construção teórico-prático que se constrói na trajetória da vida profissional do professor. Os resultados do estudo dos documentos e entrevistas analisadas indicam que não há uma única política no estado de Mato Grosso para a formação continuada dos professores formadores, mas várias políticas de formação continuada, concretizadas a partir dos projetos e programas nacionais. Desse modo, conclui que os professores formadores do CEFAPRO de Cuiabá encontram-se sob a influência de processos contraditórios de formação continuada, e que os projetos e programas reforçam a intervenção do estado, que legitima as características técnicas da formação e do trabalho docente dos professores formadores, retirando-lhes a autonomia profissional.

Gomes (2012) buscou compreender como ocorre a formação da cultura leitora do professor formador de leitores de literatura, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, discutindo questões sobre a formação das professoras, e as práticas de leituras e práticas de formação de leitores, e a repercussão na atuação profissional. Para tanto, procurou conhecer, juntos aos professores, memórias de suas vivências de leitura na infância, no período escolar, na formação profissional e no período da pesquisa. Aponta que a relevância do estudo estava na importância de se investigar as relações existentes entre a história de vida, a cultura leitora e a prática do professor-formador de leitores. O estudo se caracterizou como uma pesquisa qualitativa, utilizando a metodologia de histórias de vida. Para a coleta de dados foi utilizada a entrevista do tipo semi-estruturada. As entrevistas foram realizadas com 5 professoras de uma mesma escola municipal de Natal/RN que lecionam do 1º ao 5º ano e com 5 alunos do 5º ano que já foram alunos das respectivas professoras. Optou como referencial teórico os estudos de Amarilha; Silva; Martins; Smith; Yunes; Nóvoa; Delory-Momberger; Santos. Os dados revelaram que muitos são os fatores que influenciam na formação da cultura leitora do professor e que essa formação se dá e se transforma durante toda a vida. A pesquisa revelou, também, o quão importante é para o professor ter uma prática de leitura constante, considerando que a cultura leitora está em permanente processo de formação, pois ela

não se dá apenas em determinados momentos, e essa, influencia na prática pedagógica diária do professor mediador e formador de leitores.

Vasconcellos (2011) desenvolveu seu trabalho sobre pedagogia universitária no âmbito de um programa de formação continuada denominado CICLUS - Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores, da Universidade Federal de Santa Maria. O objetivo central da investigação foi compreender e analisar a trajetória profissional e os processos formativos dos docentes que participaram do programa. A autora justifica sua pesquisa ressaltando a intenção de se criar novos sentidos para a realidade da docência universitária. A investigação se constituiu a partir das significações imaginárias construídas pelos professores, participantes do CICLUS, ao longo de suas trajetórias. Elege a abordagem metodológica biográfica, utilizando como instrumento de coleta entrevistas semi-estruturadas como possibilidade de evidenciar as experiências educacionais dos sujeitos, compreendendo os diferentes mecanismos e processos relativos à sua formação. Os resultados apontam que os participantes do programa foram constituindo a sua maneira de dar aula se baseando em referenciais de professores que lhes produziram marcas em sua vida escolar, na graduação e também na pós-graduação. Ressalta a necessidade de (re) significar esses saberes construídos na experiência, a luz de teorias, reflexões e no entrelaçamento com outros saberes, que permitam a construção de um modo de ser e agir na profissão, própria da pessoa que a exerce. Constatou-se, também, a necessidade de uma formação voltada para as questões pedagógicas e no programa foi percebido este amparo, como um espaço dedicado aos professores para que estes pudessem trazer as problemáticas vivenciadas em seu cotidiano.

ANEXO 2 – REVISÃO DE LITERATURA “BASE DE CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE”

Artigo intitulado “Saberes Docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa”, de autoria de Cecília Borges, e publicado na revista Educação & Sociedade em 2001, apresenta algumas das diferentes tipologias e classificações das pesquisas sobre o ensino, os professores e seus saberes. Três sínteses críticas importantes são analisadas pela autora. Tratam-se de uma categorização dos estudos sobre esse tema e colocam em evidência tanto a diversidade das correntes de pesquisa como os contextos teóricos e metodológicos nos quais estas foram sendo produzidas. E são discutidos os limites e possibilidades desta literatura.

Das três sínteses norte-americanas mobilizadas para reflexão pela autora do artigo, o trabalho de Shulman é citado como o mais relevante. Segundo Borges (2001, p. 62), “seu objetivo foi mapear os diferentes programas de pesquisa sobre o ensino e suas respectivas abordagens e, também, indicar perspectivas futuras para a pesquisa, considerando as lacunas observadas nos programas anteriores”.

Cinco são os programas de pesquisa sobre o ensino e sobre a docência identificados por Shulman (1986 *apud* BORGES, 2001): as pesquisas *processo-produto*, que correlacionam a performance dos docentes e as capacidades subsequentes adquiridas pelos alunos; o programa *Academic learning time*, que vincula a performance do docente com o tempo de aprendizagem dos alunos; o terceiro programa, *Students mediation*, vai centrar-se sobre o conhecimento dos alunos, tendo em conta a intervenção dos docentes; o *Classroom ecology* teve por objetivo central extrair o sentido que os estudantes e os docentes dão às suas ações, entendendo a sala de aula em um contexto mais amplo, vista como um ecossistema, um espaço organizado social e culturalmente, um lugar de comunicação e interações construídas cotidianamente; e o programa sobre a *cognição dos professores*, que examina os pensamentos dos docentes em relação às suas ações.

Um sexto programa é desenvolvido pelo próprio Shulman, em oposição aos anteriores e procurando preencher as lacunas dos mesmos. Segundo o autor, o que falta nos programas anteriores é um esclarecimento da compreensão cognitiva dos conteúdos das matérias ensinadas. Ou seja, por acento no que o autor denomina de *missing*

paradigm, no conteúdo da matéria a ser ensinada, que vinha sendo ignorado nas pesquisas desenvolvidas sobre os saberes dos professores até então; e das relações entre estes conteúdos e o ensino que os docentes fornecem aos alunos. Seus estudos de natureza pedagógica vão consolidar a corrente do *knowledge base*, numa perspectiva compreensiva da cognição e das ações dos docentes quanto ao desenvolvimento de projetos, atividades, teorias implícitas e explícitas que eles utilizam em seu trabalho, concepções sobre a matéria ensinada, currículo e programa etc.

“Com Shulman, tem-se uma ideia dos programas que orientaram as pesquisas sobre o ensino e a docência e é devido à sua própria pesquisa que se viu sinalizada a temática dos saberes dos docentes. Mesmo que o tema conhecimento já vinha sendo relevado nas outras pesquisas, é com os estudos sobre a cognição dos docentes, com a volta ao ator – ou seja, o professor – como sujeito das ações, e mais adiante com a crise das profissões, com o movimento pela profissionalização, com as grandes reformas educativas nos Estados Unidos, que observamos esse tema aflorar e expandir-se rapidamente” (BORGES, 2001, p.66)

Outra síntese apresentada pela autora do artigo é a de Martin (1992 *apud* BORGES, 2001), que “analisa a pluralidade metodológica das pesquisas norte-americanas sobre os professores e seus saberes e propõe um reagrupamento dos estudos segundo a natureza dos saberes docentes” (BORGES, 2001, p. 66-67).

Quatro abordagens teórico-metodológicas distintas são identificadas pelo autor: uma *psicocognitiva*, que enfatiza a estruturação mental dos saberes e sua aplicação no contexto concreto da sala de aula; basicamente, as pesquisas buscavam pôr em evidência as diferenças entre os docentes experientes e os novatos, constatando que os últimos baseiam sua prática em esquemas de ação mais estruturados. Outra abordagem, *subjéitiva-interpretativa*, focaliza as dimensões fenomenológica e interacionista dos saberes docentes; o central na abordagem subjéitiva-interpretativa é que ela representa o saber docente como um conjunto de saberes objetivos e formais, porém, constituídos de relações subjétivas que os docentes mantêm com a sua prática, os saberes são moldados por relações qualitativamente diferentes: morais, críticas, emancipatórias, estéticas, valorativas, afetivas etc. Outra, *curricular*, investiga a transformação dos saberes a ensinar no contexto da sala de aula; as pesquisas dessa abordagem buscam compreender como os conhecimentos ligados ao ensino, aos conteúdos disciplinares, aos programas, ao currículo etc. repercutem na ação docente, mas também como os professores operam

com esses conhecimentos em classe. É uma *profissional*, onde o saber docente é tomado a partir das deliberações do próprio sujeito, o professor; está assentada sobre a ideia de que os professores são produtores de saberes e que existe um saber que emerge da prática profissional.

A terceira síntese posta em análise pela autora do artigo é a de Gauthier e colaboradores (1998 *apud* BORGES, 2001). Segundo Borges (2001, p.69), os autores analisam “as investigações centradas na natureza dos saberes subjacentes ao ato de ensinar, mais precisamente, os estudos sobre o ensino que buscam identificar e/ou definir um repertório de conhecimentos dos docentes”.

Para Gauthier *et all* (1998 *apud* BORGES, 2001), são três os paradigmas de pesquisa sobre o ensino: o enfoque processo-produto, o enfoque cognitivista e o enfoque interacionista-subjetivista.

Como já analisado anteriormente, no enfoque *processo-produto* o professor é visto apenas como um gestor de comportamentos que deve organizar (da melhor forma, buscando a eficácia) os processos de ensino, visando a aprendizagem dos alunos.

O segundo é o cognitivista, que se desenvolveu principalmente nas décadas de 80 e 90. Segundo Borges (2001, p. 70), ainda que a abordagem centrada nos aspectos cognitivos, no pensamento e na construção dos esquemas de pensamento remonte a Piaget e Vigotski e, também, que constitua um vasto campo de pesquisa com inúmeras variantes, o que Gauthier e seus colaboradores buscam evidenciar são os estudos que vieram a constituir as chamadas “ciências da cognição”, ocupando o cenário norte-americano, a partir dos anos de 1970. Ressalta a autora, entretanto, que

“(…) essa abordagem também é clivada de reducionismos, a começar por tratar aspectos humanos e simbólicos como fenômenos naturais e, sobretudo, por introduzir toda uma forma de compreender os fenômenos da cognição muito próxima dos campos da administração e da informática. Daí a ênfase na terminologia: eficiência, competência, rentabilidade, medida, controle, planejamento, entre outros” (BORGES, 2001, p. 71)

O último enfoque destacado por Gauthier e colaboradores é o interacionista-subjetivista. Reúne pesquisas do tipo etnográfica-escolares, interacionistas-simbólicas, etnometodológicas, sociolinguísticas e com enfoque ecológico. Segundo Borges (2001, p. 71), “nessa perspectiva o ensino é concebido com uma forma de interação simbólica,

um processo no qual os sujeitos agem em função daquilo que os conhecimentos significam para eles”. Do ponto de vista dos estudos sobre os saberes, ressalta a autora, o foco repousa nas representações que os professores têm dos seus saberes e nas interações que estes estabelecem em classe.

Finalizando o artigo, a autora expõe os limites contingenciais de classificações, como elaborar sínteses de trabalhos de diferentes tradições teórico-metodológicas, o que para ela não chega a ser uma falha, e sim um “dilema que é do próprio do campo” (BORGES, 2001, p. 73). Outro aspecto suscitado pela autora é a diversidade empírica dos objetos de pesquisa, outro fator dificultador. Ainda, ressalta o grau de abstração dos estudos analisados, que terminam por constituir um discurso cada vez mais distante da realidade dos docentes, por terem sido constituídos por pesquisadores. Outro ponto está relacionado com a utilidade/limitações das sínteses para o desenvolvimento de pesquisas, pois tais estudos passam a servir de guia para pesquisas posteriores, o que, segundo a autora, “gera um problema a respeito dos critérios utilizados para considerar um estudo válido ou não” (idem, p. 74). Último aspecto salientado pela autora refere-se à repercussão dessas tipologias em países como o Brasil. Analisa que não é um problema per se, e sim reflete que a

“(.) problemática é a forma de transferibilidade que ela assume. Por exemplo, importam-se problemas, questões, metodologias que, em alguns casos, muito pouco têm a ver com as questões e dilemas educacionais presentes em nossa sociedade e que, além disso, consistem em temas marcados pelas disputas política e científica que permeiam a sociedade americana e o contexto das grandes reformas educativas lá desenvolvidas” (BORGES, 2001, p. 74)

Artigo intitulado “A base de conhecimentos dos professores, a reflexão e o desenvolvimento profissional: um estudo de caso a partir da escrita de diários de aula por estagiários de professores de Química”, de autoria de Leila Inês Follmann Freire e Carmen Fernandez, publicado na Revista brasileira de Estudos pedagógicos em 2015, discute os resultados de uma pesquisa realizada com licenciandos de uma universidade paranaense durante atividades de docência supervisionada no período de estágio curricular em ensino de Química. Foram analisados os seus diários de aula no intuito de evidenciar sobre quais conhecimentos da base de conhecimentos para o ensino os

estagiários de química refletem e o quanto essa reflexão contribui para o seu desenvolvimento profissional.

As autoras realizam interlocução teórica com autores que valorizam o instrumento *diário de aula* como um mecanismo formador, pontuando “a importância dessa ferramenta na formação de futuros professores, bem como no desenvolvimento profissional daqueles que já estão em exercício” (FREIRE; FERNANDEZ, 2015, p. 361), assim como também desenvolvem sua pesquisa ancorando-se nas discussões sobre os saberes necessários à docência, “inserindo-os num espectro mais amplo de competências e habilidades que o professor desenvolve em todo o seu trabalho (que inclui a ação didático-pedagógica do ensino e o gerenciamento das relações profissionais)” (Idem, p. 363).

Segundo as autoras, assumindo a perspectiva de Shulman como prioritária para suas análises, os conhecimentos de base profissional possuem diferentes naturezas, e todos são essenciais para a atuação profissional do professor. E realizam uma tradução interessante em relação aos demais trabalhos analisados no corpo desse ensaio, a respeito do conhecimento pedagógico do conteúdo, uma das categorias criadas pelo autor:

“Os conhecimentos da base possuem diferentes naturezas, mas todos eles são essenciais para a atuação do professor como um profissional: conhecimentos a respeito dos alunos e suas características, do conteúdo específico (química, física, história, etc.), das questões pedagógicas e do contexto em que a aprendizagem se insere. Como um amálgama de todos esses, o conhecimento pedagógico do conteúdo (Pedagogical Content Knowledge – PCK) aparece como aquele que distingue o professor de química, por exemplo, do químico, sendo considerado o conhecimento profissional dos professores.” (FREIRE; FERNANDEZ, 2015, p. 363)

Compreendem as autoras do artigo que o conhecimento pedagógico do conteúdo, esfera exclusiva do professor, sua própria forma de compreensão profissional, é um amálgama de todos os demais saberes categorizados por Shulman (2005). Neste entendimento, aproximam-se da produção de Maurice Tardif (2014), que compreende os saberes docentes como um saber amalgamado, composto de saberes da formação profissional, curriculares, disciplinares e experienciais. Por certo que os docentes, em última análise - os que materializam o ensino - realizam seus fazeres através de seus saberes, e que por isso seu êthos professoral seja composto, também, desse amálgama.

O movimento de categorizar é contingencial e necessário, tanto quanto o movimento de retorno, da generalização. É o professor o ponto de partida e o ponto de chegada das discussões sobre os seus saberes.

Além dessa tradução, apresentam também outra formulação das categorias de Shulman, realizada por Grossman (1990 *apud* FREIRE; FERNANDEZ, 2015, p. 363-364), agrupando as sete categorias criadas pelo autor em apenas quatro, a saber:

“1 – conhecimento pedagógico geral (composto por conhecimento dos alunos e sua aprendizagem, gestão da sala de aula, currículo e instrução e outros); 2 – conhecimento do tema (que inclui o conhecimento das estruturas sintáticas e substantivas e do próprio conteúdo); 3 – conhecimento do contexto (conhecimento do estudante em relação à comunidade, à escola e ao distrito/região); e 4 – conhecimento pedagógico do conteúdo (guiado pela concepção dos propósitos para ensinar um conteúdo específico e constituído pelo conhecimento da compreensão dos estudantes, do currículo e das estratégias instrucionais). Este último é influenciado e influente nos demais e é considerado o conhecimento central da base de conhecimentos de um professor” (FREIRE; FERNANDEZ, 2015, p. 364)

Dentre os resultados relatados referentes à base de conhecimentos profissionais, as autoras avaliaram que duas categorias de conhecimentos tiveram maior incidência de trechos incluídos - *conhecimento pedagógico geral*, pontuado diversas vezes pelos licenciandos, por situações envolvendo a gestão da sala de aula e o conhecimento a respeito da aprendizagem dos alunos; e a categoria *conhecimento pedagógico de conteúdo*, por incluir o conhecimento das estratégias instrucionais e o da compreensão dos estudantes a respeito de um conteúdo específico, aspectos comumente presentes no currículo dos cursos de licenciatura.

As reflexões tecidas pelas autoras do artigo considero pertinentes, pois realizam um movimento de tradução, para outro momento histórico e com o devido cuidado contra anacronismos, de formulações pertinentes ao enfrentamento das mazelas presentes na formação docente. Shulman permanece atual, apesar de não publicar mais a esse respeito. Ainda assim, suas teorizações permanecem auxiliando não apenas no olhar para, mas nas proposições acerca, (d)o aprendizado da docência.

No entanto, no seio da argumentação, promovem uma defesa que requer o devido cuidado, inclusive, formulação reconhecida pelas mesmas como polêmica:

“O que se propõe é uma nova concepção e uma reestruturação das relações de poder presentes nas licenciaturas. Do ponto de vista conceitual, parte-se do conteúdo específico para trabalhar a dimensão pedagógica em estreita relação com ele. Assume-se que a liderança deve ser da área específica com a colaboração das unidades de educação. A responsabilidade deverá ser partilhada intimamente, mas o primado é da área de conteúdo específico. Somente a partir dessa mudança de eixo, que suscitará certamente muitas resistências, será possível construir uma nova perspectiva para os cursos de licenciatura” (FREIRE; FERNANDEZ, 2015, p. 372)

Considerar o tratamento pedagógico do conteúdo em uma relação de subserviência ao conteúdo específico, disciplinar, pode se transformar na defesa uma instrumentalização há tempos contestada, se não se realizar uma argumentação politicamente fundamentada, elucidando a defesa pontuando benefícios e prejuízos político-epistemológicos. Desde a proposição da Didática fundamental (CANDAU, 1983), a didática instrumental, prescritiva, foi negada enquanto estratégia epistemológica de formação para a docência. A Didática enquanto domínio de conhecimentos acerca do processo de ensino tem buscado, através das pesquisas e teorizações difundidas nos meandros acadêmicos, promover a queda do dualismo teoria-prática, demarcadamente presente nas formulações consideradas “instrumentais”. E a defesa das autoras parece caminhar em sentido oposto.

As pesquisas descritas e analisadas trazem contribuições pertinentes ao debate contemporâneo sobre a formação docente, os saberes necessários para e a ação profissional destes. Os textos ora analisados possuem relevância propositiva, pretendem-se auxiliar reformas curriculares. Alguns, a intenção é explícita; outros, implícita, pois versam sobre conhecimentos que, se considerados em reformulações curriculares, alteram a organização da formação docente e, conseqüentemente, dos contextos de atuação. Refletir sobre a base de conhecimentos profissionais docentes nos aponta para sua relevância em duas dimensões. Uma epistemológica, no que se refere à natureza desses saberes; e outra política, no que diz respeito ao êxito de um grupo social, ao delimitar um território que apresente o saber peculiar à determinada profissão. Nesse ínterim, essa revisão buscou articular tais dimensões, em benefício das discussões em torno do necessário redimensionamento das práticas curriculares, em contextos de formação docente e discente.

ANEXO 3
ROTEIROS DE ENTREVISTAS



ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA – PROFESSORA CÉLIA

EIXO COMUM	
<p>Sobre o professor formador</p> <p>“Trajetória pessoal e profissional”</p>	<p>1º. Poderia relatar algumas marcas e/ou marcos significativos da sua formação escolar básica, que se relacionariam com o seu trabalho de professora formadora de professores?</p> <p>2º. E sobre sua formação profissional? Por que escolheu a profissão docente?</p> <p>3º. E sobre o seu processo de socialização e desenvolvimento profissional? Como ocorreu?</p> <p>4º. A que atribui a indicação/qualificação de Referencial pelos alunxs?</p> <p style="padding-left: 20px;">a. Explicar a proposta da minha pesquisa</p>
<p>Sua visão sobre seus saberes e fazeres</p> <p>“O que faz e por que faz?”</p>	<p>5º. Como é o processo de concepção e elaboração das suas disciplinas?</p> <p style="padding-left: 20px;">a. O seu planejamento e/ou ação didática se alteram por ser um formador de professores? Em que medida?</p> <p style="padding-left: 20px;">b. O que você considera que não pode faltar no ensino das suas disciplinas? (<i>conteúdo, metodologia, relação...</i>)</p> <p style="padding-left: 20px;">c. Como avalia?</p> <p>6º. Como poderia qualificar sua relação com os estudantes?</p> <p style="padding-left: 20px;">a. Como os estudantes a veem?</p> <p>7º. Relate/descreva como vê a sua personalidade profissional docente.</p> <p style="padding-left: 20px;">a. Que tipo de professora você trabalha para ser? E que tipo de professora você avalia que consegue ser?</p>
EIXO ESPECÍFICO	
<p>Seus saberes e fazeres</p> <p>“Como faz?”</p> <p>(Observação das mediações)</p>	<p>8º. Como você ensina?</p> <p style="padding-left: 20px;">a. Observei a presença da maiêutica socrática em suas aulas... É um movimento deliberado? O que pode dizer sobre isso?</p> <p style="padding-left: 20px;">b. Observei que repete as informações sobre o conteúdo da disciplina com frequência, modificando a linguagem, tornando-a mais acessível. Por quê? Alguns alunxs mostravam-se desinteressados enquanto assim procedia, enquanto outros, atentos...</p> <p style="padding-left: 20px;">c. Observei que alterou a rota do curso a partir de dificuldades apresentadas em uma aula, onde os alunxs e a senhora denotaram certo cansaço com a dinâmica... O que pode dizer sobre isso?</p> <p style="padding-left: 20px;">d. Observei que busca dialogar com os estudantes as decisões sobre o</p>

	<p>curso. Por quê?</p> <p>e. Observei que cede a fala aos alunos prontamente, e realiza a mediação dos temas em debate em intensiva dialogia. Qual o papel discente nas suas aulas?</p> <p>f. Observei que sua dedicação extra-sala é intensa. A cada aula reavalia a pertinência de reescrita dos textos das aulas seguintes, lê as auto-avaliações diárias as corrigindo, organiza as questões/dúvidas elaboradas pelos alunos sobre os textos em casa e as leva para discussão em todas as aulas, leva cópias individuais de material necessário à aula para todos os estudantes, organiza textos novos a partir de demandas dos alunos, como no dia em que levou um texto sobre como fazer resumos... Considera tudo isso importante e pertinente, imagino. Por quê?</p> <p>g. Percebi que suas estratégias discursivas, na maior parte das vezes, preservam intenções de fazer aprender. Lançou mão de diversos exemplos durante a aula, por vezes muito simples, até, inclusive, esquemas gráficos que facilitariam o entendimento discente, além de narrar casos da sua experiência pessoal e profissional. O que pode dizer? Decorre de uma escolha?</p> <p>h. Observei que, enquanto alguns alunos estão dispersos, você parece não se afetar, e dá continuidade a aula, inclusive com olhares e gestos entusiasmados. O que pode me dizer sobre isso?</p> <p>i. Observei que privilegiou textos produzidos por você para a leitura prévia dos alunos. Há alguma razão? Qual seria?</p> <p>j. O que pensa enquanto os alunos falam, tecem considerações sobre a exposição que realiza? É possível expressar em palavras seu pensamento durante a fala dos alunos?</p>
--	--



ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA – PROFESSOR RUBEM

EIXO COMUM	
<p>Sobre o professor formador</p> <p>“Trajetória pessoal e profissional”</p>	<p>1º. Poderia relatar algumas marcas e/ou marcos significativos da sua formação escolar básica, que se relacionariam com o seu trabalho de professor formador de professores?</p> <p>2º. E sobre sua formação profissional? Por que escolheu a profissão professor?</p> <p>3º. E sobre o seu processo de socialização e desenvolvimento profissional? Como ocorreu?</p> <p>4º. A que atribui a indicação/qualificação de Referencial pelos alunxs?</p> <p style="padding-left: 20px;">a. Explicar a proposta da minha pesquisa</p>
<p>Sua visão sobre seus saberes e fazeres</p> <p>“O que faz e por que faz?”</p>	<p>5º. Como é o processo de concepção e elaboração das suas disciplinas?</p> <p style="padding-left: 20px;">d. O seu planejamento e/ou ação didática se alteram por ser um formador de professores? Em que medida?</p> <p style="padding-left: 20px;">e. O que você considera que não pode faltar no ensino das suas disciplinas? (<i>conteúdo, metodologia, relação...</i>)</p> <p style="padding-left: 20px;">f. Como avalia?</p> <p>6º. Como poderia qualificar sua relação com os estudantes?</p> <p style="padding-left: 20px;">b. Como os estudantes o veem?</p> <p style="padding-left: 20px;">c. Relação interessados x interesseiros</p> <p>7º. Relate/descreva como vê a sua personalidade profissional docente.</p> <p style="padding-left: 20px;">a. Que tipo de professor você trabalha para ser? E que tipo de professor você avalia que consegue ser?</p>
EIXO ESPECÍFICO	
<p>Seus saberes e fazeres</p> <p>“Como faz?”</p> <p>(Observação das mediações)</p>	<p>8º. Como você ensina?</p> <p style="padding-left: 20px;">a. Sobre a narrativa, marca precípua da sua prática docente: o que pode dizer? Ela decorre de uma escolha? Qual seu papel? Onde se abastece?</p> <p style="padding-left: 20px;">b. Como você avalia as suas ações diante das situações imponderáveis, imprevisíveis que ocorrem durante a aula? Observei que busca aproveitá-las...</p> <p style="padding-left: 20px;">c. Que tipo de propostas de atividades prevalecem no desenvolvimento das suas aulas?</p> <p style="padding-left: 20px;">d. Observei que as suas exposições, onde apresenta os autores e suas</p>

	<p>teorizações, se dá, como você mesmo disse aos alunos no primeiro dia de aula, através de “mapas”, que auxiliariam os estudantes em um futuro aprofundamento. Por que assim procede?</p> <p>e. Observei que, enquanto alguns alunos estão dispersos, você parece não se afetar, e dá continuidade a aula. O que pode me dizer sobre isso?</p> <p>f. Quais são os recursos que utiliza para avaliar sua própria prática, suas aulas e concepções expressas por ela?</p> <p>g. O que pensa enquanto os alunos falam, tecem considerações sobre a exposição que realiza? É possível expressar em palavras seu pensamento durante a fala dos alunos?</p> <p>h. Por vezes privilegiou os debates travados entre alunos ao tratamento do conteúdo, à exposição dos autores e suas teorizações. Por que?</p> <p>i. Observei que não privilegiou textos acadêmicos para a leitura prévia dos alunos. Há alguma razão? Qual seria?</p> <p>j. Ocorre que alguns estudantes expressaram grande admiração pela sua figura docente durante as aulas. Quais estratégias se vale, deliberadamente, no planejamento e na ação didática, que você acredita colaborar para tal, para essa admiração?</p>
--	--



ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA – PROFESSORA MARIAH

EIXO COMUM	
<p>Sobre o professor formador</p> <p>“Trajetória pessoal e profissional”</p>	<p>1º. Poderia relatar algumas marcas e/ou marcos significativos da sua formação escolar básica, que se relacionariam com o seu trabalho de professora formadora de professores?</p> <p>2º. E sobre sua formação profissional? Por que escolheu a profissão docente?</p> <p>3º. E sobre o seu processo de socialização e desenvolvimento profissional? Como ocorreu?</p> <p>4º. A que atribui a indicação/qualificação de Referencial pelos alunos?</p> <p style="padding-left: 20px;">a. Explicar a proposta da minha pesquisa</p>
<p>Sua visão sobre seus saberes e fazeres</p> <p>“O que faz e por que faz?”</p>	<p>5º. Como é o processo de concepção e elaboração das suas disciplinas?</p> <p style="padding-left: 20px;">g. O seu planejamento e/ou ação didática se alteram por ser uma formadora de professores? Em que medida?</p> <p style="padding-left: 20px;">h. O que você considera que não pode faltar no ensino das suas disciplinas? (<i>conteúdo, metodologia, relação...</i>)</p> <p style="padding-left: 20px;">i. Como avalia?</p> <p>6º. Como poderia qualificar sua relação com os estudantes?</p> <p style="padding-left: 20px;">d. Como os estudantes a veem?</p> <p>7º. Relate/descreva como vê a sua personalidade profissional docente.</p> <p style="padding-left: 20px;">a. Que tipo de professora você trabalha para ser? E que tipo de professora você avalia que consegue ser?</p>
EIXO ESPECÍFICO	
<p>Seus saberes e fazeres</p> <p>“Como faz?”</p> <p>(Observação das mediações)</p>	<p>8º. Como você ensina?</p> <p style="padding-left: 20px;">a. Observei que elabora esquemas gráficos para explicar as dúvidas dos estudantes. O que pode me dizer sobre isso?</p> <p style="padding-left: 20px;">b. Observei que narra casos da sua experiência pessoal e profissional. O que pode dizer? Decorre de uma escolha?</p> <p style="padding-left: 40px;">- Narra casos clínicos e/ou escolares, e abordagens psicopedagógicas apropriadas. Nesses momentos, a turma denota maior conexão com a docente.</p> <p style="padding-left: 20px;">c. Observei uma tensão entre as expectativas da turma e a proposta da disciplina. Pareceu-me que os discentes se interessavam mais quando discutiam-se casos psicopedagógicos clínicos e/ou</p>

	<p>escolares, e possíveis abordagens teóricas, e menos quanto aos demais conteúdos da disciplina.</p> <ul style="list-style-type: none">- Como busca lidar com essa tensão no planejamento do curso?- Qual a função do uso dos casos escolares/clínicos nas aulas? Que intenções preserva? <p>d. Que tipo de propostas de atividades prevalecem no desenvolvimento das suas aulas?</p> <p>e. A última aula que observei foi dedicada a um jogo. Quais intenções preserva ao escolher tal estratégia metodológica?</p> <p>f. Quais são os recursos que utiliza para avaliar sua própria prática, suas aulas e concepções expressas por ela?</p> <p>g. O que pensa enquanto os alunos falam, tecem considerações sobre a exposição que realiza? É possível expressar em palavras seu pensamento durante a fala dos alunos?</p>
--	---

ANEXO 4
ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EXPLORATÓRIA DE AULAS

- IDENTIFICAÇÃO:

Professor:

Disciplina:

Curso:

Período: 2015/1

Dias de Aula:

Horário:

- DESCRIÇÃO INICIAL:

Dia:

Horário:

Local:

Aula N° (Indicar se é a 1ª, 2ª, 3ª, 4ª aula do professor com a turma):

Observação N° (Indicar se é a 1ª, 2ª, 3ª ou 4ª observação):

Assunto da aula:

Desenvolvimento da aula (incluindo indicação de estratégias de ensino):

- Uso de texto ou de outras ferramentas para auxiliarem o tratamento do conteúdo

ÊNFASES DA OBSERVAÇÃO:

- 1- Motivador relacional (Descrever gestos, atitudes, falas, situações observadas a favor ou contra a relação entre o professor e seus alunos)
- 2- Motivador metodológico (Descrever aspectos observados que evidenciem o que faz o professor para ensinar o conteúdo proposto e o que fazem os alunos para aprendê-lo)
- 3- Motivador profissional (Descrever gestos, atitudes, falas, situações observadas a favor ou contra ao compromisso profissional do professor)

ANEXO 5

**TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LEPED – LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIDÁTICA E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES
GEPED – GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES
ÊTHOS DOCENTE DE FORMADORES REFERENCIAIS: A DIDÁTICA DE
PROFESSORES EM QUESTÃO (2014-2015)
PESQUISADOR: PROF. MESTRANDO JULES MARCEL DE OLIVEIRA
ORIENTADORA: PROF.^a DR^a GISELI BARRETO DA CRUZ

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário (a), de uma pesquisa desenvolvida por **Jules Marcel de Oliveira**, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e orientada por **Giseli Barreto da Cruz**, professora adjunta da mesma instituição. A pesquisa intitulada “**Êthos docente de formadores Referenciais: a didática de professores em questão**” objetiva compreender como se configura o êthos docente de professores considerados Referenciais por seus alunos, estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia da instituição supracitada. Consideramos êthos docente como a singularidade de cada professor investigado, sua personalidade docente, produto de sua constituição pessoal e profissional.

Sua contribuição se restringirá à participação de uma entrevista semiestruturada e observação de aulas nos períodos de 2015.1 e 2015.2, no âmbito do curso de Pedagogia. Caso seja dada a sua permissão, ressaltamos que as entrevistas serão gravadas em áudio para posterior transcrição e as observações não, apenas registradas em caderno próprio para observações do pesquisador, sendo os registros utilizados posteriormente na construção e análise dos dados. Destacamos que garantimos o sigilo da identificação de sua identidade.

Você terá a liberdade de se recusar a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja de seu interesse e, mencionado ao pesquisador, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Firmamos que a sua participação na pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional.

Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Lembramos que trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo e a identificação ficará restrita ao grupo pesquisado, ou seja, sem identificação nominal.

Os resultados do estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

Em caso de dúvida, você poderá contactar o pesquisador pelos telefones 98511-0403, 98217-5002, 99840-0253 e 3271-5671, ou por e-mail: julesmarcel.ufrj@gmail.com ou, ainda, no seguinte endereço: Rua Piragibe, 100, Bloco 11 Apto 101 – Inhaúma – Rio de Janeiro, RJ; e/ou a professora orientadora da pesquisa no Departamento de Didática da Faculdade de Educação da UFRJ pelo telefone 2541-4894 ou por e-mail: giselacruz@ufrj.br ou, ainda, no seguinte endereço: Av. Pasteur, 250 – Praia Vermelha – Rio de Janeiro, RJ – Palácio Universitário – 2º andar – Faculdade de Educação – Sala 242.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

CONSENTIMENTO

Eu, _____,
acredito ter sido suficientemente esclarecido (a) e concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa descrita acima.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____

Professor(a) Participante

Jules Marcel de Oliveira
Pesquisador