



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

LAURA MARIA ANDRADE DE SOUSA

**APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PESSOAL DO
ADULTO PROFESSOR: RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA EDUCATIVA**

**TERESINA-PI
2024**

LAURA MARIA ANDRADE DE SOUSA

**APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PESSOAL DO
ADULTO PROFESSOR: RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA EDUCATIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas da Docência.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria da Glória Carvalho Moura.

**TERESINA - PI
2024**

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Representação da Informação

S725a Sousa, Laura Maria Andrade de
Aprendizagem, desenvolvimento profissional e pessoal do adulto
professor : ressignificando a prática educativa / Laura Maria Andrade
de Sousa. -- 2024.
215 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Teresina, 2024.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria da Glória Carvalho Moura.

1. Prática educativa. 2. Desenvolvimento pessoal e profissional.
3. Adulto professor. 4. Docência. I. Moura, Maria da Glória Carvalho.
II. Título.

CDD 370.71

LAURA MARIA ANDRADE DE SOUSA

**APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PESSOAL DO
ADULTO PROFESSOR: RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA EDUCATIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria da Glória Carvalho Moura.

Aprovada em 19 de setembro de 2024.

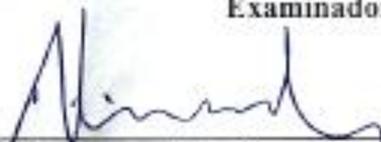
BANCA EXAMINADORA



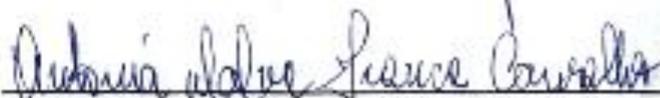
Prof.ª Dr.ª Maria da Glória Carvalho Moura – Universidade Federal do Piauí
Orientadora/Presidente



Prof. Dr. Carlos Francisco de Sousa Reis – Universidade de Coimbra/Portugal
Examinador Externo



Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho – Universidade Federal Fluminense
Examinador Externo



Prof.ª Dr.ª Antônia Dalva França Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Examinadora Interna



Prof.ª Dr.ª Antonia Edna Brito – Universidade Federal do Piauí
Examinadora Interna

*À mamãe (in memoriam),
com todo meu amor e gratidão!*

AGRADECIMENTOS

Não posso agradecer sem destacar o tempo singular vivenciado, coletiva e individualmente, no intercurso deste doutorado. No âmbito coletivo, enfrentamos a pandemia da Covid 19, inicialmente de dimensões e modos de combate desconhecidos. Da ciência, demandava respostas imediatas. Da sociedade, a adoção de práticas de proteção à saúde como medidas necessárias de contenção e evitação da doença, provocando mudanças nos costumes e nas práticas sociais. Mesmo diante de ameaça tão devastadora, a vida se impôs e sobrepôs frente a todos os acontecimentos. E, assim, no plano particular, ela me trouxe sabores e dissabores: a alegria e o medo do doutorado; o sucesso profissional e acadêmico dos meus filhos; a dolorosa partida de minha mãe querida; algumas limitações de saúde; a chegada de dois netos; o reencontro com amigas e colegas de décadas passadas e a conquista do momento presente.

Como dito, a vida sempre se sobreleva! Eis, pois, para mim, agradecer não é só um protocolo, mas uma necessidade vital: por estar viva e por ter recebido tanta coisa boa, ainda que tenha havido momentos de tristeza e dor nesse ínterim.

A Deus, toda honra e glória! Sem Ele, nunca poderia estar começando nem concluindo projeto de vida algum.

À Prof.^a Dr.^a Maria da Glória Carvalho Moura, minha Orientadora, gratidão e admiração imensuráveis! Desde o reencontro no mestrado que sua acolhida e incentivo têm sido fundamentais para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Com sua sabedoria de vida, me desnuda, enxergando para além de meus olhos, cutucando meu brio, desafiando meus limites e, mais importante, sugerindo caminhos para superá-los. Superar limites bem podia ser sua característica mais distintiva nesse percurso que encerramos. Para ela também foi um momento pessoal difícil, mas foi possível vencê-lo graças à sua coragem e inteligência emocional. Nenhuma limitação é capaz de paralisá-la. Essa última lição deste ciclo vai para a vida!

À minha família querida e amada: meu marido Zé Filho e meus filhos João Ricardo, Lívia e José, e minha tudo Tiêda, pela preocupação e zelo com minha saúde; aos dois mais novos amores da vida de vovó, João e Miguel, pela alegria que deram nas horas roubadas da minha agenda de estudo; e, ainda, Dina, doutorinha Maria Luiza, Elianete, Eristânia e Márcia Verbênia, gratidão por fazerem parte deste processo.

À Elineide Soares, Francisca Barros, Orideia Sousa, Samara Pereira e Zilda Brito, minha mais profunda GRATIDÃO! Vocês são sabedoras de que o apoio e o incentivo foram

fundamentais para enfrentar e superar as dificuldades acadêmicas e pessoais sofridas neste processo.

Ao Instituto Federal do Piauí, na pessoa do magnífico reitor Prof. Dr. Paulo Borges, e à Equipe da Pró-Reitoria de Ensino, pela oportunidade do afastamento das minhas atribuições profissionais para me dedicar a este doutorado.

À Banca Avaliadora, que muito me honra, Prof. Dr. Carlos Francisco de Sousa Reis, Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho, Prof.^a Dr.^a Antônia Dalva França Carvalho, Prof.^a Dr.^a Antônia Edna Brito e Prof.^a Dr.^a Joselma Ferreira Lima e Silva, pelo tempo dedicado à leitura do texto e pelas contribuições dadas para a melhoria do trabalho.

Aos colegas professores e professoras formadores de professores que tão disponível e colaborativamente participaram deste trabalho, compartilhando experiências de vida e aprendizados.

Ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de Profissionais da Educação, em especial aos colegas doutorandos Douglas e Valéria que caminharam e experimentaram comigo os desafios e alegrias da pós-graduação.

[...]
A lição sabemos de cor
Só nos resta aprender

[...]
Beto Guedes

SOUSA, Laura Maria Andrade de. Aprendizagem e desenvolvimento profissional e pessoal do adulto professor: ressignificando a prática educativa. Tese de Doutorado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2024.

RESUMO

Estudos mostram que a capacidade humana de aprender, ao contrário do crescimento orgânico, evolui ao longo da vida, em consonância com as experiências que a pessoa vai adquirindo. No campo do ensino, desde a década de 80 do século XX, tem sido dada ênfase à necessidade de os professores compreenderem como os alunos aprendem. Muitas pesquisas têm sido desenvolvidas nessa direção. Ocorre que os professores também são sujeitos aprendentes em permanente processo de formação e de desenvolvimento e, embora possa haver similaridade entre o aprendizado do aluno e o do professor, a aprendizagem destes envolve saberes e conhecimentos mais complexos, pois vai além dos conteúdos científicos, englobando também os saberes pedagógicos, experienciais, tecnológicos e os do contexto social. Assim, nossa pesquisa apresenta a seguinte questão/problema: Como a compreensão do processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional e pessoal do adulto professor contribui para a ressignificação da prática educativa? Para tanto, delineamos o seguinte objetivo: Compreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional do adulto professor, com vistas à ressignificação da prática educativa. A pesquisa teve como campo empírico uma unidade educacional do Instituto Federal do Piauí e, como informantes, cinco professores das licenciaturas de Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química e duas professoras das disciplinas pedagógicas. Metodologicamente, configura-se como pesquisa qualitativa, de cunho biográfico-narrativa, na qual foi utilizado o recurso metodológico das Cartas Pedagógicas para coleta dos dados que foram organizados por meio da técnica de análise das narrativas, associada à etiquetagem e categorização, e interpretados mediante a ferramenta da Análise de Discurso. A pesquisa está fundamentada na literatura que discute a aprendizagem e o desenvolvimento do professor como processo multidimensional, relacional/interativo e integrador que envolve conhecimentos/saberes, valores, aspectos mentais, sociocognitivos, afetivos, atitudinais, sociais, modos de ser, experienciar, refletir, perceber, interpretar os contextos. Os resultados apontam que os professores compreendem a aprendizagem como um processo ativo e singular, individual e coletivo, de (re)descoberta, entendimento e relação de ideias, conhecimentos e contextos, que possibilita o processo de formação de pessoas autônomas, críticas e participativas, no qual devem ser valorizadas e problematizadas as contribuições do meio social e cultural, visto que influenciam nos modos de ser, estar, pensar e agir do indivíduo. Também contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional como resultante da formação, que atualiza e inova os conhecimentos, e da prática, pela qual adquirem e (re)constroem experiências e produzem saberes, permitindo-lhes aprender, refletir sobre o ensinar-aprender, revisar a prática educativa e (re)configurá-la. Conclui que os professores aprendem e se desenvolvem, transformando-se e à prática educativa, estudando; observando, interagindo com os pares e alunos; trocando experiências; compartilhando saberes; problematizando conhecimentos; refletindo sobre a prática, as metodologias de ensino e os contextos individuais dos alunos; e participando coletivamente de projetos.

Palavras-chave: formação e prática educativa; desenvolvimento pessoal e profissional; experiência e aprendizagem na docência; adulto professor em formação.

SOUSA, Laura Maria Andrade de. Professional and personal learning and development of adult teachers: redefining educational practice. Doctoral Thesis in Education - Postgraduate Program in Education, Center for Education Sciences, Federal University of Piauí, 2024.

ABSTRACT

Studies demonstrate the human capacity of learning, unlike organic growth, evolves throughout life, in consonance with experiences a person acquires. In the field of teaching, since the 1980s in 20th century, has been given emphasis on the need for teachers comprehend how students learn. Much research has been developed in this direction. It occurs that teachers are also learners subjects in a permanent process of formation and development and, although there may be similarities between the learning of the students and that of the teachers, their learning involves more complex knowledge and expertise, as it goes beyond scientific content and also includes pedagogical, experiential, technological and social contextual knowledge. Thus, our research presents the following question/problem: How does understanding of the learning process and the professional and personal development of adult teachers contribute to re-signifying educational practice? In order to do this, it was set the following objective: to comprehend the process of learning and personal and professional development of adult teachers, in view of re-signifying to educational practice. The empirical field of the research was an educational unit of the Federal Institute of Piauí and the informants were five teachers of Biological Sciences, Physics, Mathematics and Chemistry and two teachers of pedagogical subjects. Methodologically, this research is configured as qualitative, biographical-narrative study, in which the methodological resource of Pedagogical Letters was used to collect the data, which was organized using the technique of narrative analysis, associated with labeling and categorization, and interpreted using the tool of Discourse Analysis. The research is based on literature that discusses teacher learning and development as a multidimensional, relational/interactive and integrative process that involves knowledge/know-how, values, mental, socio-cognitive, affective, attitudinal and social aspects, ways of being, experiencing, reflecting, perceiving and interpreting contexts. The results indicate that the teachers understand learning as an active and singular process, as well individual and collective, of (re)discovering, understanding and relating ideas, knowledge and contexts, which enables the process of forming autonomous, critical and participative people, in which the contributions of the social and cultural environment must be valued and problematized, since they influence the individual's ways of being, thinking and acting. It also contributes to personal and professional development as a result of training, which updates and innovates the knowledge, and of practice, through which they acquire and (re)construct experiences and produce knowledge, allowing them to learn, reflect on teaching and learning, review educational practice and (re)configure it. The research concludes that teachers learn and develop, transforming themselves and their educational practice by studying, observing, interacting with peers and students; exchanging experiences; sharing knowledge; problematizing knowledge; reflecting on practice, teaching methodologies and students' individual contexts; and participating collectively in projects.

Keyword: formation and educational practice; personal and professional development; experience and learning in teaching; adult teacher in formation.

SOUSA, Laura Maria Andrade de. Aprendizaje y desarrollo profesional y personal del adulto profesor: dando un nuevo significado a la práctica educativa. Tesis Doctoral en Educación - Programa de Postgrado en Educación, Centro de Ciencias de la Educación, Universidad Federal de Piauí, 2024.

RESUMEN

Los estudios demuestran que la capacidad humana de aprender, a diferencia del crecimiento orgánico, evoluciona a lo largo de la vida, en consonancia con las experiencias que vivirá la persona adquisidora. En el ámbito de la docencia, desde los años 80 del siglo XX, se ha puesto énfasis en la necesidad de que los profesores comprendan cómo aprenden los estudiantes. Muchas investigaciones se han desarrollado en esta dirección. Resulta que los profesores también son sujetos educandos en un proceso permanente de formación y desarrollo y, aunque pueda existir similitud entre el aprendizaje de los estudiantes y el aprendizaje de los profesores, su aprendizaje implica sabidurías y conocimientos más complejos, ya que va más allá del contenido científico, abarcando también conocimientos pedagógicos, experienciales, tecnológicos y los de contexto social. Así, nuestra investigación presenta la siguiente pregunta/problema: ¿Cómo la comprensión del proceso de aprendizaje y desarrollo profesional y personal del adulto profesor contribuye a la redefinición de la práctica educativa? Para ello, detallamos el siguiente objetivo: Comprender el proceso de aprendizaje y desarrollo personal y profesional del adulto profesor, con miradas para redefinir la práctica educativa. La investigación tuvo como campo empírico una unidad educativa del Instituto Federal de Piauí y, como informantes, cinco docentes de las carreras de Ciencias Biológicas, Física, Matemáticas y Química y dos profesoras de asignaturas pedagógicas. Metodológicamente se configura como investigación cualitativa, de carácter biográfico-narrativo, en la cual fue utilizado el recurso enfoque metodológico de Cartas Pedagógicas para recolectar datos que fueron organizados a través de la técnica de análisis narrativo, asociado al etiquetado y categorización, e interpretada utilizando la herramienta de Análisis del Discurso. La investigación se basa en la literatura que analiza el aprendizaje y el desarrollo docente como un proceso multidimensional, relacional/interactivo e integrador que involucra conocimientos/sabidurías, valores, aspectos mentales, socio-cognitivos, afectivos, actitudinales, sociales, modos de ser, experimentar, reflexionar, percibir, interpretar contextos. Los resultados indican que los profesores entienden el aprendizaje como proceso activo y singular, individual y colectivo de (re)descubrimiento, comprensión y relación de ideas, conocimientos y contextos, que posibilita el proceso de formación de personas autónomas, críticas y participativas, en la que deben ser valoradas y se problematizan las contribuciones del entorno social y cultural, ya que influyen en las formas del ser, estar, pensar y actuar del individuo. También contribuye al desarrollo personal y profesional como resultado de una formación, que actualiza e innova el conocimiento y la práctica, a través del cual adquieren y (re)construyen experiencias y producen conocimientos, permitiéndoles aprender, reflexionar sobre la enseñanza-aprendizaje, revisar la práctica educativa y (re)configurarla. Se concluye que los docentes aprenden y se desarrollan, transformándose y a la práctica educativa; estudiando, observando, interactuando con compañeros y estudiantes; intercambiando experiencias; compartiendo conocimientos; problematizando el conocimiento; reflexionando sobre la práctica, las metodologías de enseñanza y contextos individuales de los estudiantes; y participando colectivamente de proyectos.

Palabras clave: formación y práctica educativa; desarrollo personal y profesional; experiencia y aprendizaje en la docencia; Adulto profesor en formación.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO – TEORIZANDO O OBJETO DE ESTUDO	11
2 MULTIDIMENSIONALIDADE DA APRENDIZAGEM E DO DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL DO ADULTO PROFESSOR	21
2.1 Aprendizagem do adulto: escolas teóricas	21
2.2 Contributos de Rogers para as teorias de aprendizagem do adulto	25
2.3 Malcolm Knowles: experiência e autorregulação como distintivos da aprendizagem do adulto	27
2.4 David Kolb: perspectiva integradora da aprendizagem experiencial e do desenvolvimento do adulto	32
2.5 Paulo Freire: aprendizagem dialógica na formação e na prática educativa do adulto professor	43
2.6 Aspectos multidimensionais da aprendizagem e do desenvolvimento do adulto professor	51
3 CONSTRUÇÃO DO <i>CORPUS</i> : DA ABORDAGEM INTERRELACIONAL À ANÁLISE ORGANIZACIONAL E TEXTUAL DAS INFORMAÇÕES PRODUZIDAS	60
3.1 Tipo de pesquisa: um mergulho na interatividade	60
3.2 Imersão no campo empírico: <i>lócus</i> da investigação	62
3.3 Definição dos informantes: da coletividade às singularidades	64
3.4 Buscas empíricas: técnicas e instrumentos de produção de dados	68
3.5 Análise organizacional dos dados: etiquetar e categorizar	72
3.6 Pensando o diálogo com as informações discursivas produzidas	79
4 PARA ALÉM DA EXPERIÊNCIA E SABERES: (RE)CONSTRUINDO APRENDIZAGENS	85
4.1 Semelhanças e singularidades: reflexão comparativa das trajetórias coletiva e individual	85
4.2 Formação: modifica a prática educativa e o SER professor	95
4.3 Aprendizagem: processo social e humano de (re) descoberta da própria forma de aprender	110
4.4 Aprendo: com a escola da docência, interagindo com os pares e problematizando conhecimentos	124
4.5 Ensino: lidando com o ser em sua integridade e refletindo como se aprende	137
5 CONCLUSÃO - APRENDIZAGEM: (RE)CONSTRUÇÃO PERMANENTE	150
REFERÊNCIAS	156
APÊNDICES	169
ANEXOS	191

1 INTRODUÇÃO – TEORIZANDO O OBJETO DE ESTUDO

A aprendizagem, em direção contrária à do crescimento orgânico, evolui ao longo da nossa existência. Embora isso seja consenso hoje, até tempos recentes, a Psicologia considerava que o aprendizado se desenvolvia *pari passu* ao processo de maturação física, terminando com o fim da vida adulta, haja vista as teorias de aprendizagem, em sua maioria, concentrarem-se nos períodos da infância e da adolescência.

No entanto, segundo Alheit e Dausien (2006), os estudos mostram que aprendemos desde o nascimento até a idade mais avançada, posto que, ao longo da vida, vivenciamos experiências novas e adquirimos saberes e competências. Na concepção de Pineau e Breton (2021), as pesquisas em Educação permanente contribuíram para essa compreensão ao superarem o pensamento de que a educação parava na infância e na adolescência e se reduzia à pedagogia. Afirmam que, desde Platão, se encontra a ideia de que a educação não se limita a esses períodos da vida (Pineau; Breton, 2021). Mas foi apenas com Knowles, nos anos de 50 a 70 do século XX, de acordo com Moura e Moura (2021), que foi sistematizada e popularizada uma teoria em cujo foco estava a educação e a aprendizagem do adulto.

Desde o final do século XIX, muitas teorias e concepções de aprendizagem foram propostas, abordando diferentes correntes epistemológicas. No entanto algumas foram superadas e atualmente não é possível formular uma teoria da aprendizagem sem considerar em suas bases teóricas as contribuições da Psicologia, da Biologia e da Sociologia implicadas no processo de aprendizado (Illeris, 2013). O mesmo ocorre em relação à concepção de desenvolvimento profissional que vem se modificando em razão dessa evolução na compreensão dos processos de ensinar e aprender (Marcelo, 2009).

Ao aprofundar leituras acerca da aprendizagem do adulto, percebemos que os estudos realizados por pesquisadores do campo, em sua maioria, ou se concentram sobre a aprendizagem do aluno cursista da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou investigam a formação e a aquisição de conhecimentos e saberes específicos dos professores, em processos de formação inicial e continuada. Embora possa haver similaridade entre o aprendizado do aluno e o do professor, a aprendizagem destes envolve saberes e conhecimentos mais complexos, pois vai além dos conteúdos científicos, englobando também os saberes pedagógicos e curriculares e os do contexto social (Davis; Krajcik, 2005 *apud* Vilas Boas; Barbosa, 2016), isto é, abrange conhecimentos e saberes considerados necessários para o ensino-aprendizagem e a prática educativa.

Pesquisas sobre a base de conhecimento dos professores têm defendido a importância da compreensão do papel do conhecimento dos professores sobre o ensino (Mizukami, 2004). Dentre esses conhecimentos, três apresentam-se como centrais ao fazer docente: o conhecimento pedagógico geral, o conhecimento sobre os alunos e o conhecimento do conteúdo específico. Na estrutura da concepção da prática profissional docente proposta por Bransford, Darling-Hammond e Lepage (2019), o conhecimento sobre os alunos e como eles aprendem e se desenvolvem destaca-se como uma dimensão de suma importância, visto que as concepções e teorias tácitas sobre a aprendizagem e o ensino que os professores possuem influenciam e orientam sua prática educativa.

Nessa direção, Feiman-Nemser (s.d.) busca compreender como as visões de ensino conformam as teorias de aprender e de aprender a ensinar, e como as condições de ensino moldam o conteúdo da aprendizagem do professor. Essas são questões fundamentais, visto que o conhecimento que os professores têm sobre ensino-aprendizagem, afirmam Bransford, Darling-Hammond e Lepage (2019), é um instrumento poderoso para a melhoria do desempenho dos alunos, reduzindo o efeito de outros fatores intervenientes nesse resultado, como as questões socioeconômicas e sociais.

A compreensão de como se aprende pode vir a constituir as bases das pesquisas em educação a fim de dar suporte aos programas de formação de professores, pois a tomada de consciência de como a aprendizagem ocorre os capacita a selecionar e desenvolver o currículo, tornando-os mais eficazes, promovendo o melhor desempenho dos seus alunos (Bransford; Darling-Hammond; Lepage, 2019). Nesta perspectiva, o processo de aprendizagem do professor, segundo afirmam Borges *et al* (2019) e Vilas Boas e Barbosa (2016), é um importante tema dentro do campo da formação de professores que carece ser investigado posto que ainda é pouco explorado.

O professor é um adulto responsável pela formação de crianças, jovens e adultos. Considerando as características da modernidade líquida marcada pela agilidade e fluidez das coisas e das relações (Bauman, 2008), também o conceito de adulto sofreu modificações. A adultez era considerada uma etapa da vida na qual as definições e as certezas estavam estabelecidas (Oliveira, 2009). No entanto, segundo Sousa (2007), a concepção de adulto desta representação hegemônica não abarca a complexidade da atual realidade social e cultural em que se vive. A sociedade pós-moderna, com a exigência do prolongamento da vida escolar/acadêmica, dada a necessidade da formação contínua para ingresso e permanência no mundo do trabalho; o retardamento do enlace matrimonial e constituição familiar; a valorização

da juventude, de novas necessidades, do culto à aparência e do hedonismo, dentre outros fatores, demonstra a necessidade de (re)conceptualização do termo.

Deste modo, faz-se necessária uma concepção de adulto contraposta, uma representação emancipada, que “[...] implica a idéia de aprendizagem contínua, de autorrealização pessoal, profissional e afectiva, segundo o qual a evolução se dá de acordo com percursos complexos de avanços e recuos” (Sousa, 2007, p. 56). Deste modo, demonstra-se a dinâmica da vida na fase adulta, que já não pode mais ser considerada uma etapa de estabilidade e de permanência.

A questão do inacabamento, da autonomia, das incertezas e instabilidades dos sujeitos, da mudança permanente das capacidades, sem restringi-la aos aspectos biopsicológicos, mas valorizando também os contextos sociais, evidencia a concepção de aprendizagem ao longo da vida, pressuposto basilar da educação e formação dos adultos, que se estende também ao adulto professor. Corroborando o estudo de Fleming (2005), entendemos que a aprendizagem inclui, além dos conhecimentos e habilidades, qualidades pessoais e capacidade de atuar em todos os tipos de trabalho e situações sociais e contextos. Assim, a competência do professor abarca não só conhecimentos e habilidades adquiridas, mas o potencial para lidar com situações desconhecidas e imprevisíveis.

Nesta perspectiva, o adulto professor da licenciatura, participante deste estudo, é um profissional que atua na formação inicial de professores, também adultos, para o exercício da docência na educação básica. Seus conhecimentos e saberes devem abarcar desde a compreensão de como se aprende e se ensina, ao contexto escolar/acadêmico; do entorno da instituição de ensino e do social e do político; além de saber conduzir e incentivar atividades de extensão e pesquisa, bem como exercer atividades de gestão.

O ensino é complexo. Essa atividade em que o professor aprende-ensina-aprende, coloca-o na condição de formador de professores e de permanente aprendiz e, a partir dessa perspectiva, tem consciência da necessidade de envidar esforços na direção de seus objetivos de ensino-aprendizagem. Isso significa dizer que desenvolve a capacidade de pensar sobre seu próprio ato de aprender e regular seu processo de aprendizagem e de ensino, antecipando e corrigindo possíveis dificuldades do aluno, as suas próprias e as de sua prática educativa.

Segundo Illeris (2013), a aprendizagem é um processo integrador, pois correlaciona processos externos e internos básicos muito diferentes no indivíduo. Para que ela se efetive, deve ser promovida tanto a interação entre o indivíduo e o ambiente sociocultural ou material, quanto um processo psicológico interno de elaboração e aquisição, cuja função é administrar o conteúdo, incentivar, prover e direcionar a energia mental necessária para o aprendizado. Deste modo, para o autor, a aprendizagem sempre envolve, simultaneamente, três dimensões: o

conteúdo, o incentivo e a interação. A dimensão do conteúdo envolve conhecimentos e habilidades, mas também valores, modos de agir, métodos e estratégias; a dimensão do incentivo diz respeito a aspectos mentais, afetivos e atitudinais, pois envolve sentimentos, emoções, motivação e volição; e a dimensão da interação se refere aos aspectos mais pessoais, como o modo de perceber, transmitir, experienciar, participar e interpretar de cada indivíduo.

Placco e Souza (2015), assim como Illeris (2013), reconhecem que há fatores/motivos internos e externos que interferem na aprendizagem e afirmam que a interação entre esses fatores/motivos e as condições é necessária para que ocorra a aprendizagem. Dentre as condições, destacam a abertura para o novo, o reconhecimento de si como um permanente aprendiz, a flexibilidade e a sensibilidade, além do domínio da linguagem. Nessa perspectiva, ponderam as autoras, a aprendizagem do professor é decorrente da sua percepção consciente da necessidade de mobilização de um conjunto de recursos – pessoais, sociais, internos e externos – na direção dos objetivos intencionalmente definidos e que a vontade, a ação consciente e autorregulada, é a força motivadora da aprendizagem do adulto.

Assim como ocorre com a aprendizagem, Danis e Solar (1998) também defendem uma dimensão dinâmica do desenvolvimento, concebendo-o não como resultado, mas como processo/construção multidimensional, no qual suas dimensões – cognitiva e metacognitiva, afetiva, intuitiva e imaginária, sociocognitiva, cultural e política, espiritual e estética – estão interligadas. Reconhecemos que tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento são processos multidimensionais que afetam e são afetados pelas condições pessoais, sociais e culturais nas quais os indivíduos estão envolvidos. Nessa direção, inferimos que, no caso do adulto professor, a dimensão da gestão das suas condições e das dos alunos no planejamento e execução do ato educativo é um elemento indispensável a considerar em processos formativos.

Para Cochran-Smith e Lytle (2002, n.p) a formação e o desenvolvimento profissional de professores é “[...] um processo de aprendizagem para adaptar e inventar estratégias, gerenciar agendas concorrentes, interpretar e construir currículos específicos e interdisciplinares, e construir culturas de sala de aula e escola dentro de condições que são, em última análise, incertos”. Enquanto processo, não se limita à formação inicial e à inserção na docência, mas cobre toda a trajetória de formação e da vida profissional do professor. Essa perspectiva reconhece que a aprendizagem e o desenvolvimento profissional são um processo contínuo que se alimenta da prática educativa, mas não se esgota nela pois a docência exige atualização constante do repertório de conhecimentos necessários à gestão e execução do processo ensino-aprendizagem.

Bransford, Darling-Hammond e Le Page (2019) consideram que, assim como nas demais profissões, o ensino eficaz baseia-se em princípios e aspectos sistemáticos e em evidências ou conhecimentos verificáveis que norteiam as decisões dos professores quanto ao quê, quando e como ensinar. Deste modo, as concepções dos professores acerca da aprendizagem são importantes instrumentos para a configuração de sua prática educativa e do seu desenvolvimento profissional e pessoal. Para García (1999), os professores ingressam na profissão subsidiados pelos conhecimentos adquiridos no processo de formação inicial, contudo seus saberes, suas crenças e valores acerca do ensino e do aprender podem não ter sido superados, durante o percurso formativo.

Então, do mesmo modo como ocorre com os alunos, esse conjunto de saberes e crenças, tanto pode ser suporte para novas aprendizagens quanto pode ser recrudescido na e pela prática educativa, obstaculizando a evolução de sua aprendizagem com reflexo no desenvolvimento pessoal e profissional. A propósito da ligação entre aprendizagem e desenvolvimento, Danis e Solar (1998) defendem que sua natureza é essencialmente bidirecional, pois a aprendizagem alimenta o desenvolvimento e este a favorece. Afirmam, ainda, que os conhecimentos e o saber estão no centro dessa ligação conduzindo a uma atualização de si mesmo e favorecendo o desenvolvimento cognitivo, ao tempo em que transformam o próprio pensamento. Nesse sentido, o desenvolvimento é resultante da aquisição de conhecimentos, da substituição dos conhecimentos prévios pelos conhecimentos formais/científicos e da experiência.

Dado que a experiência é um elemento catalisador do desenvolvimento profissional e pessoal docente, deve-se ressaltar o seu sentido e significado para/na aprendizagem do adulto professor e para a compreensão e organização do processo ensino-aprendizagem, posto que nem toda experiência torna-se aprendizagem significativa e influencia na condução da prática educativa e na autonomia docente.

Deste modo, a experiência tem que passar pelo crivo da reflexão do professor, pois “[...] cada situação profissional que vive é singular e exige de sua parte uma reflexão em e sobre a ação, ação construída em parte pelo profissional que lhe deve dar sentido” (Tardif; Moscoso, 2018, p. 391). A experiência só promove a aprendizagem significativa e o desenvolvimento pessoal e profissional do adulto professor se ele for capaz de estabelecer relações com seu objeto de conhecimento, de fazer uma escolha e um movimento consciente na direção de seus objetivos, implicando a ressignificação de sua prática educativa (Placco; Souza, 2015).

Nesse diapasão, entende-se prática educativa como uma ação planejada e organizada, crítica e reflexivamente, que intenciona produzir aprendizagens, desenvolvimento e autonomia dos sujeitos. Assim, considerando que também oportuniza o desenvolvimento pessoal e

profissional dos professores, passamos a olhar com interesse as normativas que regulam a formação de professores e os resultados dos alunos aferidos em testes de larga escala, apresentados em relatórios oficiais de órgãos governamentais. Embora reconheçamos que outros fatores estejam implicados nesses resultados, consideramos o professor um elemento-chave no processo de aprendizagem dos alunos.

A Resolução CNE/CP 04/2024, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, demonstra uma grande preocupação e compromisso com a questão da aprendizagem dos estudantes licenciandos em formação, bem como com a dos professores formadores. Dentre os conhecimentos prescritos aos formandos/formadores para o exercício da docência, está o domínio dos fundamentos epistemológicos, técnicos e ético-políticos das ciências da educação e da aprendizagem, objetivando fazer saber como ensinar-aprender e compreender as singularidades dos estudantes da educação básica e como a prática educativa docente é afetada pelas dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas dos educandos (Brasil, 2024).

Essa é uma questão importante, visto que, apesar de significativo investimento do poder público na educação e do esforço e participação dos professores em cursos de formação (Gatti *et al.*, 2019), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2021) revela que boa parte dos alunos do Ensino Médio propedêutico (não profissionalizante) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), mesmo frequentando a escola, não aprende de acordo com o esperado para a etapa/modalidade, ainda que os dados obtidos revelem uma melhoria no aprendizado. Cabe ressaltar que essa fragilidade pode comprometer futuras aprendizagens.

Considerando que muitas variáveis interferem na performance dos estudantes, inclusive a desarticulação entre formação-valorização-desenvolvimento profissional, como bem demonstram Gatti *et al.* (2019), acreditamos que esse resultado não deva ser tributado, exclusivamente, à prática e aos conhecimentos sobre aprendizagem e ensino dos professores. No entanto Roldão (2017) afirma que as investigações sustentam que os processos de ensino são as variáveis mais influentes na aprendizagem dos alunos.

Nesse diapasão, pesquisas, como as de Bransford, Darling-Hammond e Lepage (2019), Leonardo e Silva (2013) e Lara, Tanamachi e Lopes Júnior (2006) indicam que, embora os docentes possuam pressupostos tácitos acerca desses processos, têm pouca consistência teórica sobre aprendizagem e ensino e costumam, segundo Imbernón (2001), reproduzir as práticas dos professores formadores em sua prática educativa, sem refletir criticamente sobre elas.

Ocorre que nenhuma prática se constrói no vazio, visto que implica a existência de um sujeito ensinante-aprendente, o professor, que ao tempo que ensina também aprende, considerando que se vê diante de dificuldades tanto de aprender como de ensinar, quanto de ensinar a aprender e de sujeitos aprendizes-ensinantes, os alunos, que, enquanto aprendem, provocam o aprendizado do professor ao ajustar/modificar sua prática diante das suas dificuldades. Isso significa dizer que “[...] quem forma se forma e reforma ao formar [...] quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 2002, p. 12).

Diante da complexidade dessas questões, a experiência vivenciada como gestora de uma instituição pública de ensino de referência despertou o interesse por seu estudo levando a refletir sobre como elas se manifestavam nesse espaço e, mais especificamente, entre o grupo de docentes formadores de professores. Compartilhando do entendimento do papel da escola de garantir as aprendizagens necessárias à vida social e humana, ao exercício profissional e ao desenvolvimento psicossocial e cultural dos estudantes, conforme prescrevem as normativas educacionais e a literatura pedagógica; e compreendendo o professor como o principal agente fomentador dessas aprendizagens, passamos a refletir sobre a relação do professor formador com sua própria aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional e as implicações dessa relação em sua prática educativa.

Esse interesse foi ainda mais estimulado no curso de duas disciplinas do Programa de Doutorado da Universidade Federal do Piauí: Prática Educativa e Tópicos Especiais em Educação, e nas discussões promovidas no Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de Profissionais da Educação (NIPPC). Assim, nosso objeto foi se delineando em alinhamento com o projeto de pós-doutoramento da orientadora, replicando-o no contexto brasileiro, no âmbito da Formação de Professores, visto que o dela tem maior amplitude geográfica e educacional, dado que abarca Portugal-Brasil e envolve professores de diversos níveis de ensino.

Dessa convergência de contextos e interesses, emergiu a questão-problema que motiva esta pesquisa: Como a compreensão do processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional e pessoal do adulto professor contribui para a ressignificação da prática educativa? Considerando que ressignificar é uma nova palavra em nossa língua, entendemos ser importante clarificá-la. Segundo a Academia Brasileira de Letras ressignificar é “dar novo sentido, valor, forma ou função (a algo) com o intuito de superar padrões (comportamentais, psíquicos, estéticos, morais, ideológicos, etc.) estabelecidos pela tradição ou pela experiência de um indivíduo ou grupo social”. Logo, queremos compreender como a aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional do adulto professor confere novo sentido à prática

educativa, promove a superação das crenças e valores e (re)constrói experiências e aprendizagens.

Assim, temos como objetivo geral: Compreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional do adulto professor, com vistas à ressignificação da prática educativa. Desdobrando-o, temos os seguintes objetivos específicos: a) Identificar concepções de aprendizagem do adulto professor e a relação com a prática educativa; b) Descrever a evolução dinâmica do processo de aprendizagem, teorizando concepções e experiências de vida; e c) Analisar aspectos inerentes ao processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional do adulto professor, visando à ressignificação da prática educativa.

Acreditamos que a aprendizagem e o desenvolvimento profissional do professor constituem um processo complexo e multidimensional que tem implicações na sua prática educativa. Nesse sentido, pretendemos com este estudo demonstrar e defender a tese de que a compreensão acerca de como aprendemos, como/o que ensinamos, a quem ensinamos e em qual contexto ensinamos, fundamentada na reflexão e nos conhecimentos experiencial, científico, pedagógico e tecnológico promove a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e profissional do adulto professor, ressignificando a prática educativa.

Considerando que o requisito mais solicitado das pessoas na sociedade hodierna é a capacidade de aprender contínua e permanentemente, em face das voláteis transformações provocadas pelas tecnologias e pela produção do conhecimento científico; compreendendo que o professor é diretamente afetado por esse contexto, visto que medeia a relação do aluno com o conhecimento, objetivando promover sua aprendizagem; compreendendo que, para isso, ele próprio precisa se apropriar e aprender a ensinar esses conhecimentos, entendemos que essa pesquisa pode contribuir sobremaneira para o campo da formação de professores, pois foca na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e na implicação desses processos na prática educativa. O conhecimento sobre o modo como se aprende pode orientar escolhas de procedimentos e intervenções pedagógicas tornando a prática educativa e o fazer docente mais assertivos.

Na dimensão profissional, esta pesquisa poderá contribuir para aperfeiçoar o suporte fornecido pela Diretoria de Políticas Pedagógicas, da qual a pesquisadora é integrante, às equipes pedagógicas nas práticas formativas e de acompanhamento dos professores. Ressaltamos que a compreensão de como se aprende/ensina é muito necessária dado o contexto multicampi e pluricurricular da instituição, posto que atende desde adolescentes a jovens e adultos, em cursos técnicos e superiores, inclusive de formação de professores.

No âmbito pessoal, a consolidação do processo de tornar-me pesquisadora, de enveredamento em outros campos de atuação e de contribuir de forma mais qualificada com a educação encorajou a assunção desse investimento na formação continuada e a volta ao espaço acadêmico da pós-graduação. Aprender é inerente ao humano e para aqueles que trabalham com educação é ainda mais constitutivo. Nesse sentido, soma-se à exigência imposta pelo mundo, na atualidade, o encantamento peculiar da pesquisadora pelo conhecimento e oportunidade de ampliá-lo por meio da educação formal na pós-graduação.

A discussão proposta neste trabalho está assim estruturada. Na Introdução – Teorizando o objeto de estudo, Seção 1, refletimos sobre o desenvolvimento do adulto professor; situamos o leitor na problemática da aprendizagem e do desenvolvimento do adulto professor e de que modo esses processos influem na prática educativa. Para tanto, discorremos sobre a aprendizagem, sua relação com o desenvolvimento pessoal e profissional, contextualizando o objeto de estudo, caracterizando o adulto, participante da pesquisa, bem como as motivações para investigar a problemática, chegando ao delineamento da questão-problema e definição dos objetivos, seguido da tese que defendemos.

Na Seção 2, intitulada “Multidimensionalidade da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e profissional do adulto professor”, dialogamos com a literatura das teorias de aprendizagem do adulto e a relação dessas com o desenvolvimento pessoal e profissional, destacando as contribuições de um representante das abordagens teóricas andragógica, experiencial e dialógica da aprendizagem, escolhido pela expressividade de suas contribuições no campo da formação inicial e continuada de professores.

Na seção 3, “Construção do *corpus*: da abordagem interrelacional à análise organizacional e textual das informações produzidas”, a discussão se volta para o percurso metodológico com a descrição do tipo de pesquisa, o método e a técnica de investigação utilizados para a apreensão e compreensão do objeto estudado, a caracterização do *locus* da investigação e dos interlocutores; as técnicas e os instrumentos de produção de dados; e a organização e análise e interpretação dos dados.

Na seção 4, “Para além da experiência e saberes: (re)construindo aprendizagens”, fazemos a discussão dos achados encontrados no campo empírico articulando as percepções dos informantes sobre formação, aprendizagem, aprender e ensinar e a reverberação na prática educativa, discutindo como esses elementos implicam aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Na Seção 5, “Conclusão – Aprendizagem: (re)construção permanente”, tecemos nossas considerações acerca do objeto de estudo, destacando os principais achados que sustentam e

confirmam a tese, evidenciando as contribuições e as limitações do estudo que poderão alimentar futuras pesquisas.

2 MULTIDIMENSIONALIDADE DA APRENDIZAGEM E DO DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL DO ADULTO PROFESSOR

Nesta Seção, dialogamos com a literatura que discute as teorias de aprendizagem do adulto e a relação destas com o desenvolvimento profissional. Inicialmente, fazemos uma breve incursão sobre as escolas teóricas da aprendizagem do adulto, destacando suas características, contexto histórico e as bases epistemológicas-filosóficas que sustentam a concepção de adulto que as fundamenta. Na sequência, aprofundamos a discussão sobre aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional do adulto professor, ancorados nos teóricos da aprendizagem, com destaque para Knowles (1980), Kolb (2015) e Freire (1981, 2002, 2014, 2021, 2022), que consideramos abordarem com mais ênfase a aprendizagem do adulto. Fazemos também um diálogo com as normativas que regulam a formação de professor na atualidade; apresentamos e discutimos as etapas do ciclo de aprendizagem de cada uma delas relacionando-as com o aprendizado e desenvolvimento profissional do adulto professor. Finalizamos a Seção discorrendo sobre os aspectos multidimensionais da aprendizagem e do desenvolvimento do adulto professor, discutindo como eles conformam a profissionalidade docente e são (re)significados pela prática educativa.

2.1 Aprendizagem do adulto: escolas teóricas

Existem várias classificações das teorias de aprendizagem, como afirmam Knowles, Holton e Swanson (2009), pois muitos são os proponentes de teoria, bem como são muitos os seus intérpretes. No entanto, segundo Finger e Asún (2003), somente nos anos 60 do século XX teve início o interesse pela compreensão da educação de adultos devido à crescente e acelerada expansão da sua oferta, naquele contexto histórico, e à busca de procedimentos mais adequados para a clientela que nela ingressava, fazendo surgir, no ambiente acadêmico norte-americano, as três principais escolas de pensamento sobre a educação e a aprendizagem de adultos: a humanista, a pragmatista e a marxista.

Assumimos neste trabalho a classificação de Finger e Asún (2003) por entendermos que ela abarca a nossa aderência à concepção de aprendizagem defendida por Illeris (2013, p. 16) como “qualquer processo que, em organismos vivos, leve a uma mudança permanente em capacidades e que não se deva unicamente ao amadurecimento biológico ou ao envelhecimento”. Ao conceber a aprendizagem como processo e mudança permanente das capacidades em consequências de fatores que vão para além do plano biológico, o autor

reconhece também que existem bases psicológicas e sociológicas envolvidas no processo da aprendizagem e do desenvolvimento dos seres vivos. Isso nos leva a concluir que as abordagens da aprendizagem do adulto propostas por Finger e Asún (2003), em conjunto, podem fundamentar a compreensão e análise da aprendizagem do adulto professor a partir de aspectos ressaltados por cada escola teórica.

A escola humanista da educação de adultos ancora-se na Psicologia Humanista. Surgida na década de 50 como uma reação ao determinismo do behaviorismo e defendendo que o ser humano possui em si uma força de autorrealização que conduz o indivíduo ao desenvolvimento de uma personalidade criativa e saudável, ganhou força nos anos 60 e 70. A Psicologia Humanista busca uma humanização da *psique*, considerando que o ser humano se encontra num processo constante de construção e que é detentor de liberdade e de poder de escolha. Tal concepção tem seus pressupostos na Fenomenologia e no Existencialismo alemão, podendo ser fundamentada e compreendida na relação dinâmica e fluida entre os adultos e o seu ambiente educacional, caracterizando estas interconexões como um todo (Finger; Asún, 2003).

A abordagem humanista da educação privilegia os aspectos da personalidade do sujeito que aprende. Fundamentada na psicologia de Carl Rogers, essa abordagem acredita na propensão do homem ao crescimento pessoal e ao desenvolvimento de suas potencialidades na busca da autorrealização; para tanto, requer condições favoráveis e não ameaçadoras ao aprendiz. Forjada no período pós-Segunda Guerra Mundial, o humanismo valoriza, assim como a filosofia existencialista, a singularidade humana e sua inclinação para a liberdade e o autodesenvolvimento. Ao colocar a pessoa no centro do processo, considerando sua subjetividade, afasta-se da abordagem psicológica behaviorista – cujo foco era a objetividade, observada pela mudança de comportamento – e psicanalítica – cujo foco era o inconsciente e os comportamentos irracionais.

Para a abordagem humanista, a aprendizagem se constrói por meio da ressignificação das experiências pessoais, na percepção dos sujeitos sobre elas. Deste modo, concebe o aluno como o autor de seu processo de aprendizagem, o qual deve ajudá-lo a desenvolver suas potencialidades. A aprendizagem assume, então, um caráter mais amplo, abrangendo as dimensões cognitivas, afetivas e psicomotoras, organizando-se no sentido da formação total do homem, e não apenas do estudante, concebida como um processo contínuo que deve se desenvolver ao longo da vida. Valoriza a atuação do professor como um facilitador da aprendizagem e das relações interpessoais, que deve ser compreensivo com os sentimentos e características de personalidade de seus alunos e de si próprio, criando um clima favorável à aprendizagem (Moreira, 2019).

Também valorizando a experiência, mas com um foco mais voltado para os resultados, a abordagem pragmatista consolida uma outra concepção de educação de adultos. É essa corrente epistemológica que dá sustentação teórica às diversas perspectivas sobre a aprendizagem do adulto nas abordagens de Lindeman (considerado o pai da educação de adultos); Lewin, Kolb, Argiris e Schön (aprendizagem experiencial); e de Jarvis e Mezirow (interacionismo simbólico). Para desenvolverem suas teorias acerca da aprendizagem do adulto, esses teóricos tomaram como subsídio as ideias de Dewey, principal teórico da educação da escola pragmatista, especialmente no que se refere ao papel da reconstrução das experiências para o aprendizado (Finger; Asún, 2003).

O pragmatismo é uma filosofia tipicamente americana e, como tal, tem como pressuposto fundante a democracia, defendendo a educação como direito de todos, para todos e por todo o tempo, conforme os preceitos defendidos por Dewey (Finger; Asún, 2003). Nesse sentido, argumentam os autores, a escola pragmatista é a base intelectual da educação de adultos não só americana, mas para além dela, uma vez que a produção teórica é, em sua grande maioria, literatura de língua inglesa.

A filosofia pragmatista vem se contrapor ao formalismo, à separação entre o mundo físico e social das ideias e dos sentidos, que dominava as ciências e as concepções tradicionais de educação. Nesse sentido, a escola pragmatista propunha o restabelecimento da relação teoria-prática e uma relação diferente entre quem ensina e quem aprende e até com os próprios conteúdos dos programas curriculares (Westbrook; Teixeira, 2010). A vida social, o trabalho, a cultura, os valores democráticos e a experiência devem ser base da educação, concebida como processo global de humanização, desenvolvimento e crescimento.

Centrada na experiência e concebendo a aprendizagem como sua reconstrução, a abordagem pragmatista valora sobretudo a reflexão nesse processo. Segundo Pires (2002, p. 118), “a experiência implica uma avaliação, que é feita através de percepção das relações de continuidades, implicando um trabalho cognitivo, a descoberta de um sentido”, em outras palavras, sua significação. Deste modo, nem toda experiência resulta em aprendizagem, pois “é necessário lançar um olhar lúcido e crítico sobre os sedimentos da vida, entre os quais há saber, que só se torna conhecimento se for formalizado e incorporado em si mesmo” (Labelle, 1998, p. 107). Nesse sentido, é necessário pensar reflexivamente sobre a experiência ressignificando-a, atribuindo-lhe novos sentidos, transferindo o aprendizado adquirido para outros contextos.

A abordagem marxista tece duras críticas à abordagem pragmatista por não problematizar nem criticar as instituições e estruturas sociais e por não apresentar uma proposta de mudança social. Propondo superar essa limitação, a escola marxista junta aspectos que

considera positivos da escola humanista e da pragmatista e, acrescentando novos elementos, elabora sua teoria da aprendizagem adotando uma abordagem antiautoritária e uma postura política e ideologicamente orientada.

Por desacreditar na neutralidade da educação, o marxismo acredita que esta faz dois movimentos: a) reproduz as desigualdades sociais, constituindo-se em instrumento de dominação; e (b) desvela as forças que reproduzem tais desigualdades, contribuindo na luta contra elas, tornando-se instrumento de emancipação e libertação (Finger; Asún, 2003). Para tanto, a abordagem marxista assenta-se numa filosofia que parte da análise científica da realidade social, buscando sua transformação, e tem na reflexão e na razão crítica um aspecto que a caracteriza.

Fundamentada na razão crítica de Habermas, “teoria racional da emancipação concebida como um processo cognitivo de consciencialização dos indivíduos que interagem socialmente” (Finger; Asún, 2003, p. 74), a pedagogia crítica/educação de adultos crítica se propõe a desvelar as condições sociais e políticas de dominação em que vivem os indivíduos. No entanto, ponderam os autores, seu principal problema é que fica mais no plano teórico e do discurso sobre a necessidade da crítica sem resvalar no campo da aplicação prática. Paulo Freire se destaca, dentre os teóricos críticos marxistas, por apresentar uma proposta educativa que promove a transposição da teoria crítica para a prática da pedagogia crítica, evoluindo do discurso sobre a crítica para a práxis pedagógica da educação de adultos.

Toda teoria que tem como foco a compreensão/explicação de princípios de como o adulto aprende e se desenvolve é uma teoria andragógica (Danis; Solar, 1998), considerando que cada uma dessas abordagens teóricas valoriza pontos importantes para a compreensão da aprendizagem e desenvolvimento do aprendiz adulto, ajudando-o a “construir um sentido desejável, aperfeiçoando a ação e reforçando as condições para o desenvolvimento profissional e a construção da profissionalidade” (Alcoforado, 2014, p. 73) Destacamos, a seguir, os contributos de Knowles, Kolb e Freire vinculando-os, cada um, a uma das escolas anteriormente apresentadas. Essa escolha ocorre em razão da repercussão de suas obras no campo da educação e da formação e aprendizagem de adultos, conferindo, portanto, sustentação teórica à elaboração desta tese.

Vale pontuar precedentemente, entretanto, alguns fundamentos propostos por Rogers (2009, 2022), assumidos nas propostas de Knowles e Kolb, bem como semelhanças com Freire por partilharem referências teóricas no desenvolvimento de suas ideias.

2.2 Contributos de Rogers para as teorias de aprendizagem do adulto

O cerne da proposta educacional de Rogers (2022) é sua crença no potencial humano para o crescimento e o desenvolvimento, na qual a aprendizagem tem papel fundamental, especialmente no contexto de uma sociedade cuja característica mais acentuada é a mudança. Nesse sentido, teceu duras críticas ao sistema educacional vigente de sua época, cujo modelo privilegiava a dimensão cognitiva do aluno e o controle e a obediência às normas instituídas, ignorando os valores democráticos e a multidimensionalidade humana.

Para Rogers (2009, 2022), é impensável ensinar/aprender desconsiderando a integridade da pessoa humana. Deste modo, junto às habilidades cognitivas, também é fundamental considerar as dimensões afetivas e emocionais presentes nas relações interpessoais e interativas do ato educativo. Assim, todo esforço na aquisição/apropriação do conhecimento e da aprendizagem é atravessado pelo componente emocional vivenciado por professor e aluno.

Na concepção rogeriana, o modelo tradicional oprime a curiosidade, a manifestação das emoções e sentimentos e o desenvolvimento da autonomia e da capacidade crítica do aprendente, elementos fundamentais na construção do aprendizado. Ao mesmo tempo também limita o crescimento do professor, posto que é considerado detentor do saber, não vislumbrando possibilidade de aprendizagem na relação com os alunos, considerados não sabedores.

A relação pedagógica entre professor e aluno se estabelece por um laço de confiança na capacidade e na responsabilidade do aluno de aprender, de autorregular seu aprendizado, colocando-se o professor na condição de facilitador das condições e meios para que esse ocorra. Assim, o autor subverte a lógica organizadora do processo ensino-aprendizagem, deslocando a centralidade do professor para o aluno, do ensino para a aprendizagem sem, contudo, desconsiderar a importância do professor na organização e estruturação da prática educativa (Rogers, 2009).

Nessa configuração, o professor considera que cada aluno é singular; que porta conhecimentos e saberes que devem mediar a (re)construção de aprendizagens; que as condições subjetivas e objetivas podem afetar seu desempenho; e que a aprendizagem é um processo de transformação individual, de criação de novas possibilidades de (re)facção da trajetória de vida. Deste modo, Rogers (2009, 2022) defende que a aprendizagem tem que ser funcional e provocar mudanças não apenas no comportamento, mas no modo de pensar e agir das pessoas, contribuindo para o seu desenvolvimento.

A influência rogeriana em Knowles se faz presente nos pressupostos andragógicos da aprendizagem adulta, sobretudo no da capacidade de autorregulação. Podemos observar na

elaboração da teoria da aprendizagem experiencial de Kolb (2015) a consideração ao respeito ao educando e a segurança psicológica, necessários para que o aprendizado aconteça, favorecendo um ambiente acolhedor. Ainda em Kolb (2015), ousamos destacar a perspectiva multidimensional da aprendizagem experiencial. E, em ambos os teóricos, a importância dada à centralidade da experiência para a construção da aprendizagem e da mudança, bem como da autorrealização, tendência própria do humano, como motivador da busca pelo saber e pelo desenvolvimento pessoal e profissional.

Não há registros sobre influência de Rogers (2009, 2022) no pensamento freireano. Não obstante, é clara a aproximação entre os dois na construção de teorias que tecem críticas contundentes às limitações e implicações do modo de estruturação da ação pedagógica da escola tradicional: professor como detentor do conhecimento; redução do aluno a recipiendário e do ensino a um ato de transferência/depósito de conteúdo; passividade do aluno; aprendizagem como reprodução do conteúdo.

Ainda que se diferenciem no tocante às suas propostas de aprendizagem, ambos os teóricos, mesmo reconhecendo a importância do professor, da cognição e da aprendizagem assimilativa, defendem uma concepção mais ampla do ensino e da aprendizagem e dos sujeitos. Se Rogers (2009, 2022) traz à luz o contexto pessoal/individual, Freire (2002) amplia essa percepção enfocando também as questões sociais que afetam e conformam a prática educativa.

Tanto Rogers (2009, 2022) quanto Freire (2002) subvertem a lógica organizadora do processo ensino-aprendizagem deslocando a centralidade do professor para o aluno. Mas, no segundo, há uma amplificação da importância do contexto social de referência do aluno e da necessidade imperativa da sua assunção como ser social e histórico, pensante, comunicante, transformador e criador de conhecimentos (Freire, 2002). Nessa configuração, o professor considera que cada aluno é singular; que porta conhecimentos e saberes que devem mediar a (re)construção de aprendizagens; que as condições subjetivas e objetivas podem afetar seu desempenho; e que a aprendizagem é um processo de transformação individual e social e de criação de novas possibilidades de (re)facção de trajetórias de vida.

Se, para Rogers (2009, 2022), a aprendizagem tem que ser funcional e provocar mudanças não apenas no comportamento, mas no modo de pensar e agir das pessoas, contribuindo para o seu desenvolvimento, em Freire (2002), aprendizagem é construção, reconstrução, constatação para promoção da mudança pessoal e social, sendo necessário, para tanto, a abertura e assunção do risco e a aventura do espírito.

As teorias da aprendizagem do adulto de Knowles (1980) e de Kolb (2015) possuem contributos de Rogers, assim como encontramos em Freire (2021b, 2002) aproximação com algumas de suas ideias, como apontam as subseções 2.3; 2.4 e 2.5.

2.3 Malcolm Knowles: experiência e autorregulação como distintivos da aprendizagem do adulto

Foi por meio do trabalho de Knowles, teórico norte-americano, que se consolidou uma ciência surgida ainda no século XIX, que tinha como objeto a aprendizagem do adulto, a andragogia. Já naquela época defendia a imprescindibilidade de abordagens educativas distintas para atender às necessidades e características específicas de aprendizagem e formação desse público diferenciado, cujos modos de aprender são diferentes dos das crianças (Barros, 2018).

Influenciado pelas ideias de Carl Rogers sobre a aprendizagem e o ensino, Knowles elaborou sua compreensão de como o adulto aprende e se desenvolve a partir dos seus princípios. O adulto, na percepção de Knowles, Holton e Swanson (2009), é considerado sob quatro perspectivas: biológica, jurídica, social e psicológica. Na perspectiva biológica, o marcador objetivo é a possibilidade reprodutiva; na jurídica, o poder de realizar atos cívicos, sociais e legais; na social, o desempenho de papéis, como o de trabalhador, cidadão, cônjuge, pai, mãe e outros congêneres; e, na psicológica, a consciência de seus atos, o fazer escolhas e se responsabilizar por elas, ter um autoconceito e se autodirigir e ter autonomia, implicando esta, como defende Labelle (1998, p. 108), “[...] uma noção de individualização, a fim de serem tomadas em consideração as diferenças nos percursos de pesquisa, de aprendizagem e de educação das escolhas.”

Oliveira (2009) corrobora as ideias dos autores referenciados ao afirmar que não podemos considerar o adulto de forma abstrata, posto que não se trata apenas de uma questão de faixa etária, mas de uma especificidade cultural. Ao ressaltar esse aspecto, a autora acrescenta as peculiaridades e as diferenças entre os grupos de adultos em processo de aprendizagem e formação, refutando a compreensão desta fase da vida como um período marcado por estabilidade e ausência de mudanças. De igual modo, Danis e Solar (1998) destacam as implicações das profundas transformações socioculturais, socioeconômicas e tecnológicas para a educação de adultos. Tal contexto impõe ao adulto novas expectativas, novos conhecimentos e saberes, bem como impacta nas abordagens das disciplinas, como a Sociologia e a Psicologia, acerca do estudo dos adultos e grupos de adultos.

Consideramos que essas transformações impactam sobremaneira no campo da formação de professores, posto que o adulto professor se vê constantemente interpelado por novos requerimentos em consequência das mudanças no currículo, no perfil do alunado, nos recursos didáticos e na prática educativa. Ainda assim, acreditamos que a proposta de Knowles (1980), cujo auge se deu nos anos sessenta do século passado, a partir da incrementação das ideias de Lindeman (1926 *apud* Knowles 1980), ainda pode iluminar programas e projetos de educação e de formação de adultos. Seu modelo andragógico se sustenta em seis pressupostos, descritos a seguir.

O primeiro pressuposto é o da necessidade de saber do adulto. Diferentemente das crianças, cujas necessidades de aprendizado são definidas pelo professor, o adulto precisa saber a utilidade do conhecimento em sua vida. Em vista disso, o aprendizado precisa ser significativo, ter sentido para o aprendiz adulto. A não observação a essa premissa pode, desse modo, favorecer o desinteresse, caso o conhecimento que esteja sendo trabalhado não estimule a curiosidade do adulto nem se relacione com demandas reais de sua vida. Percebemos que esse pressuposto se relaciona ao princípio da aprendizagem significativa de Rogers, a qual “provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe, ou nas suas atitudes e na sua personalidade” (Moreira, 2019, p. 140).

O segundo pressuposto é o do autoconceito do aprendiz. Enquanto no processo de aprendizagem da criança o professor tem papel fundamental, no do adulto esse já não é tão decisivo, uma vez que o adulto se autorregula e define suas escolhas de acordo com suas necessidades. Nesse sentido, a ação educativa deve permitir e favorecer a autonomia e o protagonismo do aprendente na relação com o conhecimento, afastando as ameaças externas que possam interferir na aprendizagem. No entanto, segundo os princípios rogerianos citados por Moreira (2019), quando essa ação é percebida como uma ameaça envolvendo uma mudança na organização e na percepção de si mesmo, o adulto impõe resistência.

Uma ação educativa que se quer bem-sucedida com o adulto deve partir das suas experiências. O aprendiz adulto possui muitas experiências de vida e de trabalho. Essa é a base do terceiro pressuposto. Partir dessas experiências facilita a aprendizagem e favorece a abertura para a participação ativa e novos aprendizados do adulto, uma vez que ele percebe valorizado o seu saber. Segundo Moreira (2019, p. 143), “A aprendizagem socialmente mais útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprender, uma contínua abertura à experiência e à incorporação, dentro de si mesmo, do processo de mudança”. Em outras palavras, corresponde ao princípio rogeriano do aprender a aprender, pressupondo certa autonomia do adulto na busca do saber e do aprender.

Porém, Knowles (2009) enfatiza mais duas consequências em relação ao papel da experiência do adulto no processo de ensino-aprendizagem: a) sua não valorização pode ser percebida pelos adultos como uma rejeição de sua pessoa, visto que para ele a experiência é quem ele é, pois: “Fenomenologicamente, o mundo de experiência do indivíduo é fundamentalmente privado. O campo perceptual do indivíduo é, para ele, sua realidade” (Moreira, 2019, p. 139); b) as experiências acumuladas podem obstaculizar o aprendizado de novas ideias ou percepções dado que desenvolvemos hábitos mentais, preconceitos e pressuposições que podem rejeitá-las.

Illeris (2013, p. 25) corrobora o pensamento do autor sobre esse obstáculo à aprendizagem. Segundo afirma, nossa aprendizagem e não-aprendizagem são controladas por meio da consciência cotidiana “[...] de um modo que raramente envolve algum posicionamento direto, mas envolve, simultaneamente, uma defesa massiva das compreensões já adquiridas, e, em última análise, nossa própria identidade” ou autoidentidade (Knowles, 2009). Nesse caso, não se configura uma ação de resistência por parte da pessoa, mas de um mecanismo de defesa do eu.

O quarto pressuposto é a prontidão para aprender. Se nas crianças o aprendizado tem como base a lógica interna da escola, isto é, a promoção de uma para outra série, para o adulto, a lógica é outra: é a da utilidade. Essa precisa servir a alguma necessidade posta pela realidade. Ao compreender sua lógica, os adultos ficam mais comprometidos com a aprendizagem. Segundo Knowles (2009, n.p.), um recurso rico para promover a prontidão “são as tarefas de desenvolvimento associadas à passagem de um estágio de desenvolvimento para o próximo. A principal implicação dessa hipótese é a importância de sincronizar as experiências de aprendizagem com essas tarefas de desenvolvimento”. Deste modo, essas tarefas promovem, simultaneamente aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional, visto que o autor concebe a pessoa na sua integralidade.

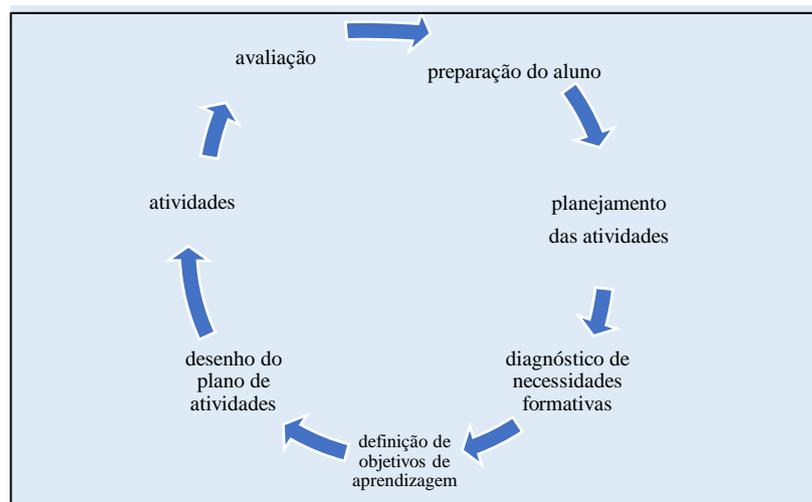
O quinto pressuposto é a orientação para a aprendizagem. Para o adulto, os conhecimentos devem contribuir para o aperfeiçoamento de suas habilidades e para a resolução de problemas mais imediatos de sua vida cotidiana e de seu trabalho. Nesse sentido, os conhecimentos devem ter um caráter instrumental. Diferentemente da orientação da aprendizagem das crianças cujo centro é o tema, os adultos são centrados na vida. Por conseguinte, a orientação de sua aprendizagem tem mais eficácia quando contextualizada, quando aplicadas em situações do seu dia a dia.

Por fim, o sexto pressuposto é o da motivação para aprender. Ao contrário das crianças que são guiadas apenas pelas motivações externas (promoção escolar, apreço do professor), os

adultos têm motivações intrínsecas como, por exemplo, satisfação pessoal e autorrealização, embora essas possam ser orientadas também por fatores externos. E, no caso do adulto professor, segundo Marcelo (2009), a melhoria do desempenho dos alunos constitui-se como uma das maiores motivações do investimento na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal e profissional.

Para Barros (2018), a proposta de um desenho andragógico, conhecido como ciclo andragógico de Knowles, foi sua grande contribuição para a construção histórica da autonomia teórico-pedagógica da Educação de Adultos. Esse ciclo possui sete fases sequenciais e progressivas, conforme visualizado abaixo:

Figura 01 – Ciclo de aprendizagem de Knowles



Fonte: Elaborada pela autora (2024) com base em Barros (2018).

Considerando que o ensino e a aprendizagem pressupõem uma relação mediada, centrada no conhecimento e na partilha de significados, o ciclo acima demonstra fases sequenciadas para atividades de ensino-aprendizagem, esquematizando as condições para a aprendizagem do adulto: a participação nas etapas de planejamento das atividades; a manifestação de suas dificuldades de aprendizagem, que culminarão no desenho do plano, nas estratégias e desenvolvimento das atividades; e, por fim, na avaliação, geralmente sugerida em forma de autoavaliação, pois permite ao próprio aprendiz identificar e acompanhar seu desenvolvimento.

Nesse exercício, tanto o professor quanto os alunos podem identificar o que estes sabem, o que não sabem e precisam saber, como aprendem mais facilmente e quais seus estilos de aprendizagem, tornando o ensino mais eficaz e a aprendizagem significativa. Vale ressaltar que as dificuldades de aprendizagem não têm como causa somente as metodologias ou práticas dos

professores. Não ignoramos a existência de outros fatores que nela interferem, contudo essas fases/estratégias podem ser um profícuo recurso na promoção da aprendizagem dos adultos.

Sabemos que nenhuma teoria de aprendizagem é completa, no entanto, em que pesem as limitações apontadas pelos críticos ao modelo andragógico de Knowles, tais como a pouca consideração sobre os aspectos sociais, políticos, culturais e históricos da educação, esse tem o mérito de ser uma proposta que buscou conferir autonomia teórica à educação e à aprendizagem do adulto (Barros, 2018).

Em nossa perspectiva, a atualidade do modelo de Knowles para a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e profissional do adulto está explicitada no Parecer CNE/CEB 11/2000 que define as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos – uma das modalidades que o adulto professor pode atuar. O citado Parecer assim define:

A rigor, as unidades educacionais da EJA devem construir, em suas atividades, sua identidade como expressão de uma cultura própria que *considere as necessidades de seus alunos e seja incentivadora das potencialidades dos que as procuram*. Tais unidades educacionais da EJA devem promover a autonomia do jovem e adulto de modo que eles *sejam sujeitos do aprender a aprender* em níveis crescentes de *apropriação do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver* (Brasil, 2000, p. 35. Grifos nossos).

Como é possível observar nos grifos, na recomendação às unidades educacionais estão explícitos os pressupostos das necessidades de saber, do desenvolvimento das potencialidades e promoção da autonomia, o aprender a aprender e a compreensão da aprendizagem nas dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais. No mundo atual, o aprender a aprender é considerado uma habilidade básica posto que a volatilidade do conhecimento e da informação provocada pelos recursos tecnológicos o tornam inalcançável.

Em relação à formação inicial do professorado, a Resolução CNE/CP 4/2024 prescreve no artigo 13, alínea d, que, no Núcleo da Formação Geral, que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a compreensão do fenômeno educativo e da educação escolar e formam a base comum para todas as licenciaturas, sejam articulados:

[...]

d) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial; [...] (Brasil, 2024, p. 9).

Como se vê, no artigo está clarificado o reconhecimento do processo diferenciado de desenvolvimento e de aprendizagem dos diversos sujeitos aprendentes, bem como da compreensão desses como processos multidimensionais, valorizando assim os demais aspectos

envolvidos no ato de ensinar-aprender. Nesse sentido, enfatiza a necessidade do conhecimento das teorias andragógicas de aprendizagem.

Assim, a valorização da experiência, recurso considerado por Lindeman ainda em 1926, baseado em Dewey, como o de maior valor na educação de adultos (Knowles; Holton; Swanson, 2009) e princípio comum às teorias da aprendizagem do adulto, adquire, no processo de formação docente, um caráter diferenciado, pois deve ser um aspecto fundamental da sua profissionalização. Nessa perspectiva, as experiências não só devem ser o ponto de partida da formação como devem ser consideradas também como um produto do conhecimento elaborado pelo professor, a partir da sua prática educativa, como defende Tardif (2014).

Nessa esteira, Almeida *et al.* (2021, p. 19) enfatizam o papel fundamental da formação inicial adquirida nas licenciaturas na construção da profissionalidade e da profissionalização docente, pois proporcionam oportunidades de “reconversão de saberes do senso comum em conhecimentos fundamentados, na criação de possibilidades de desenvolvimento de saberes, habilidades, atitudes e valores que constituem a especificidade do ser professor”. Mais uma vez, reconhece-se o valor da experiência sem, contudo, ignorar a necessidade de ressignificá-la à luz das teorias da educação.

Como visto, os pressupostos andragógicos de Knowles são ainda atuais e valiosos para se refletir sobre os processos de formação, de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional do adulto professor. Como o próprio afirma e a literatura confirma (Imbernón, 2009), muitos programas de formação e desenvolvimento profissional fracassam porque não consideram as necessidades, os saberes práticos e as experiências dos professores, não se atentam para as novas proposições que podem constituir possíveis ameaças ao seu autoconceito, tornando-os defensivos e resistentes às mudanças propostas.

2.4 David Kolb: perspectiva integradora da aprendizagem experiencial e do desenvolvimento do adulto

Dentre os teóricos que elaboraram modelos de aprendizagem experiencial, Kolb (2015) oferece um suporte mais consistente na análise da nossa questão de pesquisa posto que seu trabalho aborda a relação aprendizagem e desenvolvimento profissional do adulto, ainda que não seja focado no adulto professor. Outro motivo que nos levou à opção pela aprendizagem experiencial na sua perspectiva, foi o fato de ela constituir-se uma síntese integradora de vários elementos das teorias daqueles e de outros teóricos que investigaram o processo de

aprendizagem, oferecendo uma forma original de abordá-lo ao acrescentar outros elementos nessa compreensão.

A aprendizagem para Kolb é um “processo dialético que integra experiência e conceitos, observações e ação” à qual atribui valor diferenciado à experiência na construção do percurso do desenvolvimento profissional (Alcoforado, 2014, p. 75). O autor afirma que a aprendizagem experiencial de Kolb não intenciona constituir-se como um modelo alternativo às teorias de aprendizagem behavioristas, racionalistas e cognitivistas, mas pretende apresentar uma perspectiva de aprendizagem holística e integradora, centrada na experiência, envolvendo cognição, percepção, afetividade e comportamento. Para tanto, Kolb (2015) elabora seu ciclo de aprendizagem experiencial tendo como pressupostos partes da filosofia de Dewey, do modelo de reflexão na ação de Lewin e do modelo cognitivista de Piaget.

Na revisão e atualização da sua teoria de aprendizagem experiencial, Kolb (2015) admite também se inspirar: no postulado histórico-cultural de Vygotsky, no que respeita ao desenvolvimento e à profissionalidade; em Jung aportando em conceitos como os de individuação e integração dos opostos na compreensão do desenvolvimento; em Rogers, na importância do respeito e da segurança psicológica como condições essenciais no ambiente educacional e na autodireção da aprendizagem; em Freire, ao considerar a influência dos contextos político e social que atravessam as experiências pessoais e sociais dos sujeitos; em Mary Parker Follett, na abordagem ampla e interdisciplinar das ciências, à época em que esse tipo de pensamento era incomum; em Boud, Schön, Mezirow, Brookfield, na ênfase na reflexão, embora deles divirja ao considerá-la, não como processo central, mas como parte do processo holístico da aprendizagem experiencial somado ao experimentar, pensar, perceber e agir. Com efeito, há um ponto em comum que alinha as ideias desses teóricos: a centralidade da experiência subjetiva, consciente e intencional no processo de aprendizagem.

Kolb (2015), no refinamento da teoria, reitera a importância das estruturas cognitivas no aprendizado, entretanto sobrealça a implicação da dimensão sociocultural, destacando a escola e o meio cultural, com seus artefatos, ferramentas e símbolos, nesse processo. A aprendizagem, portanto, é um processo unilinear e multilinear que envolve cognição, percepção, afetividade e ação, visto que decorre: dos modos de apreender e transformar a experiência, a partir da vivência de situações desafiadoras; da reflexão sobre a experiência, comparando-a com outras já vivenciadas; do esforço de compreendê-la a partir de explicações, de elaborações conceituais e teóricas sobre a experiência, integrando nesse processo percepções/sentimentos/emoções; e da ação sobre ela, por meio da aplicação do conhecimento

elaborado, ancorando-se em observações e reconstrução da experiência, criando a partir disso um novo conhecimento.

No seu ciclo de aprendizagem experiencial, Kolb (2015) articula esses quatro modos de sentir, perceber, conceituar e agir sobre a experiência, nomeando-os de Experiência Concreta (EC), Observação Reflexiva (OR), Conceitualização Abstrata (CA) e Experimentação Ativa (EA), – com dois eixos dialéticos – apreensão e transformação, configurando os modos de adaptação do indivíduo ao mundo (figura 02). A combinação desses processos opostos resulta na aprendizagem, pois oportuniza ao aprendente, nessa articulação de movimentos, experimentar/pensar e refletir/agir. Nesse sentido, para que a aprendizagem ocorra, é necessário que a atividade proposta proporcione a tensão entre esses quatro processos e eixos do ciclo.

Figura 02 – Ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb



Fonte: Elaborada pela autora adaptando ideias de Kolb (2015).

Diferentemente de outras concepções que ora privilegiam a teoria, ora a prática, quando refletem sobre o papel da experiência na aprendizagem, no modelo kolbiano, há a integração da relação teoria-prática, articulada entre duas dimensões opostas: dimensão do concreto/abstrato (Experiência Concreta–Conceitualização Abstrata) e dimensão do ativo/reflexivo (Experimentação Ativa–Observação Reflexiva), cuja tensão é pacificada por meio de duas operações mentais: apreensão (dialética concreto-abstrato) e transformação (dialética ativa-reflexiva) (Pimentel, 2007).

A combinação entre experiência concreta e conceitualização abstrata provoca a aprendizagem por apreensão, por meio de dois processos opostos – apreensão (apropriação/incorporação/apreciação da experiência) e compreensão (distanciamento e análise

crítica da experiência, interpretando conceitos e formando imagens mentais). Pimentel (2007, p. 163) afirma que “Apreensão apreciativa e compreensão crítica são igualmente fundamentais na (re)construção e produção dos conhecimentos e, portanto, fundamentam o desenvolvimento complexo e integrado”.

Já a manifestação da aprendizagem por transformação ocorre da combinação entre observação reflexiva e experimentação ativa provocada por outros dois processos também opostos: intenção e extensão. Na intenção, de caráter intencional e consciente, há a interiorização psíquica da experiência por meio de processos metacognitivos promovendo transformação não só das aprendizagens como das operações mentais envolvidas no processo, ao passo que, na extensão, há a ampliação da experiência, a ação revisada, produzindo novos conhecimentos e significados.

A aprendizagem experiencial decorre da compreensão e da transformação da experiência mediada pela percepção, operações mentais, ação e reflexão efetuadas pelo sujeito aprendiz. Contudo o ato de aprender comporta aspectos para além desses, como o envolvimento afetivo e emocional com o propósito da aprendizagem, o comportamento, enfim, da pessoa na sua integralidade. Deste modo, o modelo de aprendizagem experiencial de Kolb (2015) caracteriza-se por seis aspectos fundamentais:

- A aprendizagem é decorrente de processo e não de resultados, posto que as ideias não são fixas, portanto o conhecimento é constantemente renovado;
- As experiências contínuas e ressignificadas levam à progressão do aprendizado, implicando que toda aprendizagem é reaprendizado, dispendo ou modificando antigas ideias;
- A aprendizagem é resultante da resolução de conflitos, do confronto entre processos opostos, como ação-reflexão, percepção-abstração, da integração desses modos de adaptação ao mundo;
- A aprendizagem é holística e multidimensional e ocorre em todos os espaços e tempos da vida, abrangendo aspectos cognitivos e afetivos, intenções e crenças, emoções e desejos, ações e comportamentos, envolvendo o funcionamento do organismo na sua integralidade;
- A aprendizagem envolve a transação entre o sujeito e o ambiente, por meio da qual ambos se modificam mútua e reciprocamente;
- A aprendizagem é resultado das capacidades/processos de adaptação dos sujeitos ao mundo;

- A aprendizagem é um processo de criação de conhecimento, resultado da transação das experiências objetiva e subjetivamente transformadas pelos indivíduos.

Em síntese: a aprendizagem é um processo contínuo que perpassa as dimensões pessoais e profissionais da vida do indivíduo, advindo de suas experiências, da sua capacidade de (re) construí-las e continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida; da (inter)ação com o outro; das suas condições de compreensão e intervenção na realidade. Nesta perspectiva, a aprendizagem se efetua nos planos objetivo e subjetivo pela reconstrução da experiência, conscientemente refletida, considerando nesse processo aspectos da cognição, dos afetos e sentimentos e da intuição (Pimentel, 2007).

Aprender é, portanto, “uma combinação do conhecido com o que está por ser conhecido, com as descobertas, pois, não basta conhecer, é necessário saber operar com o conhecimento frente a uma situação” (Moura, 2023, p. 175). Em vista disso, do modo como cada um opera com as possibilidades de combinações das habilidades definidas no modelo da aprendizagem experiencial, não é possível qualificar ou classificar estilos pessoais de aprendizagem. O conhecimento dessas habilidades e estilos é mais necessário para que o formador desenvolva estratégias diversificadas, articulando movimentos dialéticos ativos-reflexivos/concretos-abstratos, conjugando teoria-prática, para promoção da aprendizagem.

É nessa perspectiva que Kolb (2015) define quatro estilos de aprendizagem a partir da interrelação das duas formas opostas de apreender (apreensão-compreensão) e de transformar (intenção-extensão) a experiência, resultando na aprendizagem. Da combinação da apreensão (apropriação da experiência) transformada pela intenção (interiorização psíquica) emerge o estilo de aprendizagem divergente. A partir da combinação da compreensão (conceituações e representações simbólicas) com a intenção tem-se a aprendizagem assimilativa. Combinando a compreensão com a extensão (aplicação, exteriorização), obtém-se, como resultado, a aprendizagem convergente. Por fim, a combinação da apreensão com a extensão determina o estilo acomodativo.

A centralidade da experiência, na perspectiva teórica da aprendizagem experiencial, tem contribuído para a revisão e proposição dos modelos de formação de professores, apoiado nas investigações sobre as práticas formativas, favorecendo a revalorização epistemológica do conhecimento experiencial, tornando-o central na aprendizagem do adulto, tomando a prática como o eixo articulador da formação inicial e continuada e do desenvolvimento profissional dos professores (Canário, 2002). Em consequência, o desenvolvimento profissional docente é visto como um processo contínuo de aprendizagem que compreende toda a carreira, atualizando e promovendo novos conhecimentos e competências e habilidades de lidar com o imprevisível

e o singular que caracterizam o trabalho docente, no qual a experiência (re)construída adquire valor indiscutível nesse percurso formativo.

Nesse diapasão, Barbosa, Alcoforado e Santos (2017, p. 2) entendem que a formação não mais se limita a um período da vida, mas a atravessa, tornando-se uma dimensão na qual a aprendizagem e os conhecimentos/saberes que dela resultam reclamam seu reconhecimento nas demais dimensões em que as pessoas “(inter)agem”. Day (2001) compartilha dessa visão dos autores ao reconhecer outros modos de aprendizagem promotores da aprendizagem e do desenvolvimento profissional docente, como as atividades informais vivenciadas na escola na troca com os pares e alunos; e as de treinamento e formação continuada, adquiridas em atividades, mais formais e planejadas. Entretanto frisa que o aprendizado docente sempre exigirá conhecimentos/saberes/destrezas de ordem intra e interpessoais, obrigando empenho pessoal e profissional do professor em sua prática e desenvolvimento pessoal e profissional.

Pimentel (2007) corrobora a ideia da importância do engajamento do próprio docente em seu desenvolvimento pessoal e profissional, posto que a aprendizagem é um processo ativo que solicita do aprendente esforço cognitivo, reflexivo, conceitual e envolvimento afetivo com o processo. Considerando que o aprendizado decorre de um desenvolvimento anterior e que “todo desenvolvimento profissional prospectivo decorre da aprendizagem atual” (Pimentel, 2007, p. 160), constituindo, portanto, uma relação de interdependência, é necessário compreender a relação entre essa e o desenvolvimento, visto que aprender e desenvolver são iminentes ao ser humano no decorrer de sua vida. É necessário considerar, também, segundo a autora, que tanto o aprendizado quanto o desenvolvimento são transitórios, ou seja, ambos se renovam, potencializando o surgimento de novos conhecimentos e saberes.

Contudo não é nada casual essa relação, ela é complexa e envolve processos dinâmicos. Kolb (2015) a explica por meio de dois conceitos: diferenciação e integração hierárquica. À medida que nos desenvolvemos, há uma progressão no modo de organizar e distinguir as experiências. Pimentel (2007, p. 165) explica que “[...] a diferenciação é responsável pelo refinamento de conhecimentos e modos de atuar” possuindo dois sentidos simultâneos: uma crescente complexidade do conhecimento para constituir um todo e uma interdependência decrescente das suas partes. Kolb (2015) ilustra esse processo com o exemplo da crescente diferenciação das emoções do bebê em desenvolvimento, demonstrando como do nascimento até por volta de três meses ele vai da excitação indiferenciada até a distinção básica entre aflição e prazer a partir do terceiro mês. Essa diferenciação do espectro das emoções – medo, repulsa, ciúme, alegria, afeto parental etc. – se vai refinando à medida que a idade aumenta e as experiências se ampliam e diversificam.

Ainda de acordo com Pimentel (2007 p. 165), a integração “[...] é constituída por uma escala hierarquizada, com níveis múltiplos, ordenando elementos e atributos em categorias”, assim cada nível tem expectativas de aprendizagem diferenciadas provocadas pela capacidade inerente de perceber a experiência. Nesse sentido, a integração funciona como um esquema organizador e controlador das operações de subordinação e diferenciação dos conceitos, sentimentos, atos e observações.

O primeiro nível de integração caracteriza-se pela compreensão/apropriação das regras fixas simples, que organizam as dimensões diferenciadas da experiência, de um modo absoluto e de sentido único, ou seja, um modo inflexível de interpretar a experiência, uma forma limitante de lhe atribuir sentido, não estabelecendo relações, nem percebendo outras possibilidades de interpretá-la. Segundo Kolb (2015), nesse nível, ao experienciar algo, a pessoa só é capaz de qualificá-lo como bom ou ruim, sendo incapaz de perceber possíveis nuances de ambos os aspectos. Por isso, esse nível se caracteriza por uma baixa capacidade de integração e uma organização relativamente inflexível da experiência.

No segundo nível de integração, já há a possibilidade de relativização da experiência, de flexibilidade do pensamento, coexistindo nesse nível o modo anterior de perceber e essa nova possibilidade de interpretar a situação vivenciada. Aqui, o índice de integração da experiência ainda é moderadamente baixo, mas começa a emergir a capacidade de combinações alternativas no modo de interpretar a experiência. Evoluindo nessa capacidade de interpretação, no terceiro nível, há o desenvolvimento de regras mais complexas do que o simples pensamento contingencial. Esse nível dá lugar ao pensamento em perspectiva, à internalização de regras não exclusivamente atreladas apenas à experiência passada ou a estímulos externos. O índice de integração é moderadamente elevado e há combinações alternativas de regras.

No quarto nível, o mais elevado, há uma sofisticação do sistema de regras, ao qual é acrescentada uma estrutura para gerar relacionamentos complexos. Tal estrutura permite “[...] grande flexibilidade de integração e diferenciação resultando na capacidade de lidar com mudanças e incertezas ambientais por meio de desenvolvimento de construções alternativas complexas acerca da realidade” (Pimentel, 2007, p. 166). Isso é possível porque há um alto índice de integração, de regras de comparação e uma visão ampliada e particularizada que permite combiná-las e relacioná-las.

O êxito na escalada dos níveis depende do bom funcionamento do nível anterior visto que eles se vão somando na habilidade de organizar e diferenciar conceitos, sentimentos, atos e observações nas situações experimentadas. À medida que o desenvolvimento se consolida, a integração se complexifica e a diferenciação se vai ampliando e mais sofisticada e

individualizada a aprendizagem vai se tornando. Contrariamente à teoria piagetiana, na qual os indivíduos são diferentes somente à medida em que estão em diferentes estágios de desenvolvimento, na Teoria da Aprendizagem Experiencial tal individualidade ocorre tanto nos estágios de desenvolvimento quanto no seu curso e no estilo de aprendizagem que é predominante em cada um. Ela também se diferencia ao considerar que há outras dimensões do desenvolvimento além do cognitivo, como o afetivo, o perceptivo e o comportamental que se interligam no processo holístico de aprendizagem.

Essas dimensões interrelacionadas integram os quatro modos de aprendizagem produzindo modos superiores de desenvolvimento aos quais Kolb (2015) denomina de complexidade afetiva, complexidade perceptiva, complexidade simbólica e complexidade comportamental que resultam em sentimentos, observações, conceituação e ações de ordem superior. Quanto maior a complexidade alcançada no conjunto dessas dimensões, segundo Pimentel (2007), maior a sofisticação das modalidades de aprendizagem a elas arraigadas pois provocam mudanças internas impulsionadoras de novos níveis de desenvolvimento. Esse movimento dialético das modalidades de aprendizagem considera que nem as dimensões nem as modalidades se tornam mais complexas independentemente umas das outras. Elas são um processo interligado.

O modo como cada um sente, percebe, representa/significa e age frente à experiência é único e particular. Assim, no curso do desenvolvimento, uma dimensão pode se evidenciar independentemente das outras quanto mais incipiente for o nível de desenvolvimento do indivíduo. Kolb (2015), no entanto, pondera que, nos níveis de desenvolvimento mais elevados, pode haver uma integração dessas dimensões, pois o desenvolvimento de uma deve repercutir nas demais, assim como deve haver progresso do nível de desenvolvimento. Para ele, quanto mais desenvolvida a complexidade simbólica, mais refinada e aguçada devem ser as complexidades perceptivas e comportamentais, por exemplo.

Para o autor, o processo de desenvolvimento ocorre por estágios maturacionais – aquisição, especialização e integração – que se sucedem em uma escala ascendente. A cada estágio desses corresponde uma estrutura de consciência – identificadora, interpretativa e integrativa, respectivamente – que se interrelacionam e determinam os níveis de adaptação da pessoa ao mundo, representando, sucessivamente, aprendizagens de ordem superior – desempenho, aprendizagem e desenvolvimento.

No estágio de aquisição, ainda segundo o autor, o eu está imerso no mundo e progressivamente vai se diferenciando do ambiente, construindo um sentido próprio, sua identidade, em consequência da emergência de estruturas que se vão internalizando no seu

processo de aprendizado. Esse estágio se estende do nascimento à adolescência e se caracteriza pela aquisição de habilidades básicas e de estruturas cognitivas. A estrutura da consciência nesse estágio é identificadora e está ligada à ação imediata, ao desempenho, por isso busca captar, perceber os objetos envolvidos na ação. O foco é compreender o que é preciso saber para executar a ação.

No estágio de especialização, as experiências pessoais, escolares, acadêmicas e profissionais moldam o curso do desenvolvimento do adulto, em razão desses processos de socialização fomentarem competências diferenciadas que respaldam suas escolhas e permitem o domínio de suas atividades. Tanto as escolhas formativas quanto os fatores culturais influenciam na seleção das experiências de socialização moldando o modo de adaptação das pessoas ao mundo, estreitando as características pessoais e as demandas sociais. Assim, a socialização tanto provoca mudança na pessoa, ajustando-a ao ambiente, quanto a própria pessoa busca ambientes mais semelhantes às suas preferências e características pessoais. A construção da identidade pessoal está muito ligada à profissão, por isso a autoestima é baseada no reconhecimento do trabalho, buscando a realização profissional. A ênfase nesse estágio é na aprendizagem, posto que a consciência foca no porquê do fazer, forjando a consciência interpretativa (Kolb, 2015; Pimentel, 2007).

Os conhecimentos e experiências já adquiridos no curso do desenvolvimento conferem segurança e estabilidade à pessoa, no entanto as demandas sociais conflituam com seu desejo de realização e satisfação pessoal, marca da transição do estágio de desenvolvimento especializado para o de integração. Nesse estágio, o profissional volta sua atenção para si, buscando autoafirmar-se, reconhecendo suas potencialidades e limitações, definindo aspectos e dimensões da sua vida/carreira que necessitam de melhoria, transformação ou superação, pondo a ênfase no processo de desenvolvimento. Aqui, as características pessoais que definem seu modo de adaptação dominante às situações – reflexivo, ativo, concreto, abstrato – determinam a natureza das mudanças pretendidas, tendo como resultado um aumento da experiência e do desenvolvimento da pessoa.

A consciência integrativa, estruturada nesse estágio de desenvolvimento, agrega esses quatro modos de adaptação num processo holístico de aprendizagem (Kolb, 2015; Pimentel, 2007). Por ser o estágio mais complexo do desenvolvimento, pode ocorrer de algumas pessoas, dependendo do contexto pessoal, social e profissional em que vivem, dadas as suas características de não abertura à novidade/atualização/avaliação, não chegarem a esse estágio do desenvolvimento (Pimentel, 2007).

O repertório cultural que cada um possui é que vai determinar a transição entre os níveis de consciência, podendo variar até mesmo para uma mesma pessoa se exposta a uma experiência ou tarefa diferente daquela que possui conhecimento para realizá-la. Ilustra a afirmação a autora com o exemplo de um piloto de avião que não dirige carro e inicia a aprendizagem dessa habilidade. Num primeiro momento, ele vai estar no nível aquisitivo de desenvolvimento de consciência identificadora, mas a consciência integrativa que tem de pilotar avião vai ajudá-lo nessa nova aprendizagem. Embora na transição de um nível para outro sempre se espere que a consciência se vá tornando mais complexa, ela guarda reminiscência dos níveis que a precedem que se vão conformando pela transformação da experiência por meio dos processos dialéticos dos modos de aprender. Cabe ressaltar que o adulto pode apresentar, simultaneamente, as consciências identificadora, interpretativa e integrativa, como visto no exemplo citado.

Kolb (2015) admite que seu modelo tem uma perspectiva estrutural, posto que reconhece a importância das estruturas cognitivas na aquisição e na organização das experiências, contudo argumenta que, agregado a essa estrutura, tem a explicação de seu funcionamento, bem como a atribuição de papéis iguais às dimensões da transformação e da apreensão da experiência no processo de aprendizagem, diferenciando sua perspectiva teórica. Assim, reconhecemos que o modelo de aprendizagem experiencial de Kolb (2015, p. 24) oferece uma “[...] fundamentação para uma aproximação à instrução e à aprendizagem como um processo ao longo da vida [...]” pois propõe “[...] uma estrutura para examinar e fortalecer os elos críticos entre educação, trabalho e desenvolvimento pessoal”.

A teoria da aprendizagem experiencial valoriza o contexto cultural-escolar e o saber científico, mas reconhece que outros espaços e dimensões da vida, em especial o local de trabalho, são produtores de saberes e experiências que contribuem para a formação, a prática, o desenvolvimento pessoal e profissional. Inferimos que as Diretrizes Curriculares Nacionais da formação inicial de professores para a educação básica, Resolução CNE/CP 04/2024, estão assentadas nesse pressuposto, pois endossam e explicitam diferentes espaços de aprendizagem e experiências que ampliam as oportunidades de construção de conhecimento e aprendizados que promovam a autonomia dos educandos.

Outro postulado da referida teoria, validado pelas Diretrizes mencionadas, é o que se refere à unidade teoria-prática, também concebida como fundamento da formação de professores, estatuinto a indissociabilidade entre a teoria e a prática no processo formativo dos profissionais do magistério, mediante a mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos, estéticos e ético-políticos. O reconhecimento explícito desses postulados dialoga com o modelo

de aprendizagem e desenvolvimento de Kolb (2015), e reconfigura os currículos de formação de professores minimizando as fragilidades da formação apontadas pelas pesquisas educacionais (Gatti; Sá; André, 2011; Gatti *et al.*, 2019) no processo de formação inicial e continuada dos professores, coadunando com o autor sobre a importância da aprendizagem para o desenvolvimento pessoal e profissional docente.

Entendemos que a teoria da aprendizagem experiencial oferece uma boa perspectiva para a formação docente, porquanto o professor, como pessoa adulta, também está em contínuo processo formativo e de aprendizado e desenvolvimento, ainda mais que seu contexto atual de atuação é marcado pelas incertezas e volatilidade do conhecimento. No entanto esse é um dos aspectos mais lacunares nas pesquisas do campo, embora as pesquisas realizadas asseverem sua importância, pois reconhecem os professores como sujeitos aprendentes e não como executores de programas ou como obstáculos à mudança. Elas também sugerem que estudos dessa natureza explorem os modos de aprender os conteúdos e de pensar o ensino dos professores, assim como as condições facilitadoras de sua aprendizagem (García, 1999).

Nessa direção, o autor sugere que, assim como se tem investigado os estilos de aprendizagem dos estudantes, as pesquisas refiram também os estilos de aprendizagem das pessoas adultas, os professores. Com esse intento, Korthagen e Huber e Roth, citados por García (1999), referenciam quatro tipos de orientações de aprendizagem dos professores e suas características, conforme exposto no Quadro 01:

Quadro 01 – Tipos e características de orientação de aprendizagem dos professores

Autores	Tipos de orientação de aprendizagem	Características dos sujeitos adultos professores aprendentes
Korthagen	Interna	Preferem aprender por si próprios, sem orientação externa.
	Externa	Preferem aprender mediados por diretrizes externas oriundas de um supervisor, um livro etc.
Huber e Roth	Incerteza	Tendem a considerar os pontos de vista de outros e envolvem-se em situações de aprendizagem com resultados incertos.
	Certeza	Buscam a clareza e a segurança, seguindo a opinião da maioria, mas mantendo suas próprias ideias, preferindo, para tanto, situações de aprendizagem individuais ou competitivas.

Fonte: Elaborado pela autora (2023) adaptado de García (1999).

Presumimos que os professores que se inclinam à orientação de aprendizagem interna ou são orientados pela certeza já estejam consolidados na carreira, com foco no desenvolvimento profissional com vistas à melhoria de sua atuação. Por possuírem um repertório de conhecimentos e experiências acumulados, têm certa autonomia para escolher e definir as melhores estratégias de aprendizagem que se coadunem com suas características

individuais, embora estejam abertos à interação com os outros. Ao passo que aqueles que se encontram em início de carreira podem preferir mediadores, ouvir pontos de vista diversos na construção do seu percurso formativo e de aprendizagem da profissão. Conhecer tais orientações e características da aprendizagem dos professores é fundamental para o planejamento e organização de atividades de formação e desenvolvimento docente.

Com fundamento na Teoria da Aprendizagem Experiencial de Kolb (2015), consideramos que é a aprendizagem que promove e atualiza o desenvolvimento, mas, para tanto, é necessário refletir, confrontar e resolver os conflitos dialéticos subjacentes ao aprendizado experiencial. Assim como também se deve atentar que o aprendizado e o desenvolvimento são multidimensionais, implicando que as situações oferecidas oportunizem ao aprendente a diferenciação e a integração de conhecimentos, competências e habilidades requeridas na construção de sua profissionalidade.

2.5 Paulo Freire: aprendizagem dialógica na formação e na prática educativa do adulto professor

O pensamento educacional de Paulo Freire influenciou teóricos do mundo inteiro, extrapolando a área da educação e repercutindo nas mais diversas áreas do conhecimento humano (McLaren; De Lissovoy, s.d). Sua teoria pedagógica reverbera especialmente no campo da educação de jovens e adultos, da educação popular e, na mais recente, educação do/no campo, mas também tem grande relevância na formação de professores. Teorizando sua prática e praticando sua teoria, Freire deixou seu testemunho de que a educação transforma as pessoas e essas podem, pela sua ação-reflexão-ação, transformar a realidade.

Assim, a teoria freireana de Educação, conciliando aspectos teóricos do iluminismo, do pragmatismo e do marxismo, configura-se em um marco conceitual do processo formativo e de desenvolvimento da pessoa adulta, cuja finalidade é a sua emancipação e transformação (Finger; Asún, 2003). Para promover desenvolvimento, posto que nem todo ele redunde em transformação, Freire (2021a) entende que duas condições são necessárias: a deliberação da própria pessoa realizando um movimento de busca e de criatividade e a consciência desse movimento, que deve ocorrer em seu próprio tempo e espaço. Nesse sentido, a formação promotora do desenvolvimento deve estar a serviço da humanização e da transformação dos homens e das mulheres adultos a partir do reconhecimento de sua condição, conscientemente assumida, de seres culturais, históricos e inacabados. No reconhecimento dessas condições,

reside a força da formação dos educadores e dos educandos, possibilitando a aprendizagem e o desenvolvimento.

As contribuições do mais importante pedagogo de língua portuguesa do século XX, sobre o homem, a educação, a política e o mundo social devem provocar questionamentos e reflexões em todos os educadores em sua ação educativa (Apple; Nóvoa, 1998). A educação, enquanto prática social e ação teórico-prática, tem o papel fundamental de humanização e conscientização de homens e mulheres, seres inacabados, em permanente processo de aprendizagem, com vistas à sua emancipação e transformação social. Essa conscientização só se torna possível pela tomada da palavra que permite ao sujeito expressar-se acerca do que vê e do que o rodeia. A tomada da palavra é uma etapa importante tanto do processo democrático de uma sociedade, quanto do exercício e da aprendizagem da cidadania e da formação do eu, da escrita de sua vida, de sua biografia (Freire, 2021a).

Para o autor, a escrita do eu, de construção e (re)conhecimento e de posicionamento de si como sujeito, é um movimento permanente de busca que se inviabiliza diante de uma prática narradora/dissertadora exercida na educação bancária e ainda comum na prática educativa docente atual. Tal modo de ensinar resulta na negação da experiência dos educandos e na desvinculação dos conteúdos da sua realidade, portanto esvaziados de significados. Consequentemente, a aprendizagem não se efetiva, pois fica limitada à memorização mecânica dos conteúdos, perdendo sua força transformadora. Há, também, implicações para o professor, uma vez que, se não estabelecida a relação de troca com seus alunos, perde a oportunidade de conhecer sua diversidade de pontos de vistas e experiências. “A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca” (Freire, 2021a, p. 81) tanto para o professor quanto para o educando, assim como também nega a possibilidade de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional.

Contrapondo a problematização à educação bancária, Freire (2021a) propõe uma pedagogia da ação cultural, mediada pela linguagem, que se empenha na conscientização da condição de opressão e orienta na luta pela intervenção crítica da realidade. Conciliando a ideia da racionalidade e da validação do conhecimento para a transformação pessoal e social do ideário iluminista; o respeito pelo aprendente e a promoção do seu desenvolvimento, do ideal humanista; e a abordagem dos problemas da realidade de forma coletiva, do pensamento pragmatista, o autor ainda combina os fundamentos do campo da educação de adultos, dentre os quais destacam-se: a dimensão coletiva da aprendizagem e o redimensionamento do papel do formador de adultos como um animador que se posiciona e se empenha nas causas dos

aprendentes (Finger; Asún, 2003) e um aprendiz em processo de formação/autoformação (Shor; Freire, 1986).

Então a dimensão coletiva da aprendizagem da docência e do desenvolvimento profissional e a perspectiva do professor aprendiz em contínuo processo de (auto)formação são aspectos centrais nos estudos e proposições de modelos da/para a formação docente. As pesquisas têm mostrado que a colegialidade pode consolidar formas mais fortes de colaboração entre os docentes (Nóvoa, 2007) e de organização do trabalho, minorando o sentimento de solidão e isolamento dos professores (García, 1999; Cunha, 2014; Sousa, 2019).

De igual modo, existem estudos que reconhecem a (auto)formação como possibilidade de autonomização da prática educativa (Pineau, 2014), na qual o professor controla sua própria formação como processo desvelador das implicações formativas, podendo torná-lo mais ativo e consciente de si próprio (Josso, 2014). Entende-se que a (auto)formação favorece o desenvolvimento docente reverberado no modo de pensar e organizar a prática educativa, constituindo-se como dispositivo de sua melhoria quando orientada por um processo contínuo de reflexão, permitindo revisá-la, criticá-la e redimensioná-la.

As temáticas da formação de professores e da prática educativa humanizadora, progressista e emancipatória são, assim, temas centrais na obra freireana que contribuíram para as discussões e avanço nesse campo. Freire (2002, p. 9) afirma que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” e que a prática educativa é “um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos”, exigindo criticidade, “implicando o pensar certo”, fazendo “o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 2002, p. 17). Ao questionar a formação restritiva e desumanizadora do fazer sem reflexão, o autor propõe a formação para a práxis, o pensar dialético, isto é, o “que-fazer” fundamentado na unidade da ação-reflexão. Nesse sentido, pensar a formação e, conseqüentemente, a aprendizagem e o desenvolvimento do professor, e a prática educativa não pode ser movimento dissociado, pois exige uma reflexão crítica sobre esses processos.

Essa reflexão impõe o questionamento e a mudança da nossa compreensão, do que é ensinar e aprender, especialmente na sociedade aprendiz em que vivemos (Gadotti, 2003). Na atualidade, afirma o autor, a aprendizagem está no centro das teorias do conhecimento na educação, impondo o questionamento do que seja aprender e conhecer. “Conhecer é construir categorias de pensamento” (Gadotti, 2003, p. 43), o que exige o envolvimento profundo do sujeito com o aprendido; e aprender é “[...] construir, reconstruir, constatar para mudar[...]” (Freire, 2002, p. 28), implicando participação ativa dos sujeitos no processo de aprendizagem.

E como conhecemos e aprendemos? Para ambos os autores, só é possível conhecer e aprender quando se deseja, quando há um esforço, um interesse, uma ação do sujeito na direção do objeto de conhecimento e, principalmente, quando o aprendiz vê sentido na aprendizagem, bem como modifica o curso da sua ação.

Se, para Freire (2002), a natureza da docência não se alterou ao longo do tempo – ensinar algo a alguém – o modo de fazê-lo, afirma, exige muitos saberes do educador. Saberes que não se esgotam na técnica, nem no conhecimento científico, pois envolvem também, sobretudo, a afetividade, a intuição, a sensibilidade e os valores morais, éticos e estéticos. Saberes e valores que orientam e organizam a prática educativa progressista e funcionam como indicadores da necessidade de formação contínua. Sendo a prática historicamente situada, deve acompanhar as transformações sociais, políticas, culturais e tecnológicas que diretamente a impactam sem, contudo, aceitá-las acriticamente. Neste sentido, o educador, na perspectiva freireana, está persistentemente na luta pela educação, ensino e formação de qualidade, e permanentemente aberto à aprendizagem e disposto à mudança.

Neste sentido, na sociedade aprendiz, conhecer/aprender, saber como se conhece/como se aprende e o que conhecer/por que conhecer é um imperativo profissional do professor. E, portanto, implica contínua busca por atualização dos saberes e pelo desenvolvimento profissional. Nessa jornada da formação e da aprendizagem docente, o aprendiz tem uma dimensão individual, mas também coletiva. Aprendemos com e pela experiência, mas o diálogo com os pares, com o contexto/realidade, com os teóricos, com os alunos, com a comunidade, também é fundamental nesse processo. Daí, Freire (2002, p. 13) dizer, citando Jacob (1991 *apud* Freire, 2002), que “somos seres programados, mas, para aprender”. Foi socialmente aprendendo, significando as experiências e saberes, segundo o autor, que percebemos que era possível fazer aprender e, também, necessário aprender formas, caminhos, métodos para ensinar. Daí que aprender precede ensinar e que, portanto, “inexiste sem aprender [...]” (Freire, 2002, p. 12).

Nessa direção, o professor deve compreender que sua disciplina é, ao mesmo tempo, objeto de aprendizagem e de ensino para si e de aprendizagem para o aluno. Por conseguinte, o professor se vê implicado nos processos de aprender-ensinar-aprender. Na sociedade atual, cujo traço marcante é a velocidade da mudança, essa atividade torna-se ainda mais complexa, daí a necessidade de formação permanente assentada em saberes considerados fundamentais à prática do professor crítico-progressista. Devemos reconhecer a mudança e refletir em que medida o que ensinamos/como ensinamos possibilita a nós e aos nossos alunos compreendê-la, criticá-la e acompanhá-la ou resistir a ela.

Esse exercício de reflexão requer um olhar crítico sobre a prática, o conhecimento do contexto sociocultural, político e econômico em que vivemos. Ensinar exige a assunção do risco de mudar a prática, de aceitar o novo, se esse se mostrar mais consistente com a realidade. Como observamos anteriormente, tais saberes não estão circunscritos à ciência e à técnica, também se referem à dimensão mais pessoal, humana do professor, apelando para sua sensibilidade e intuição sob o crivo da rigorosidade metódica da curiosidade epistemológica (Freire, 2002).

Por conseguinte, o autor destaca o movimento (re)formador da prática educativa e a relevância da compreensão desse movimento no processo de formação e de desenvolvimento pessoal e profissional docente. Nesta perspectiva, esse processo formativo só pode se dar dentro de uma concepção de formação reflexiva, orientada para/pela pesquisa, de desenvolvimento e de (re)construção da competência profissional e, sobretudo, de compreensão do ser humano como ser inacabado e condicionado. A consciência do inacabamento é um saber fundante da prática educativa pois que impulsiona a busca pelo conhecimento, a vontade de saber mais, de aprender. Freire (2002) entende que aprender é uma necessidade existencial, é uma aventura criadora, indispensável à (re)construção da história dos homens e mulheres em suas possibilidades de ser mais, fruto de uma prática educativa que reconhece a existência de sujeitos que aprendem ao ensinar e ensinam ao aprender.

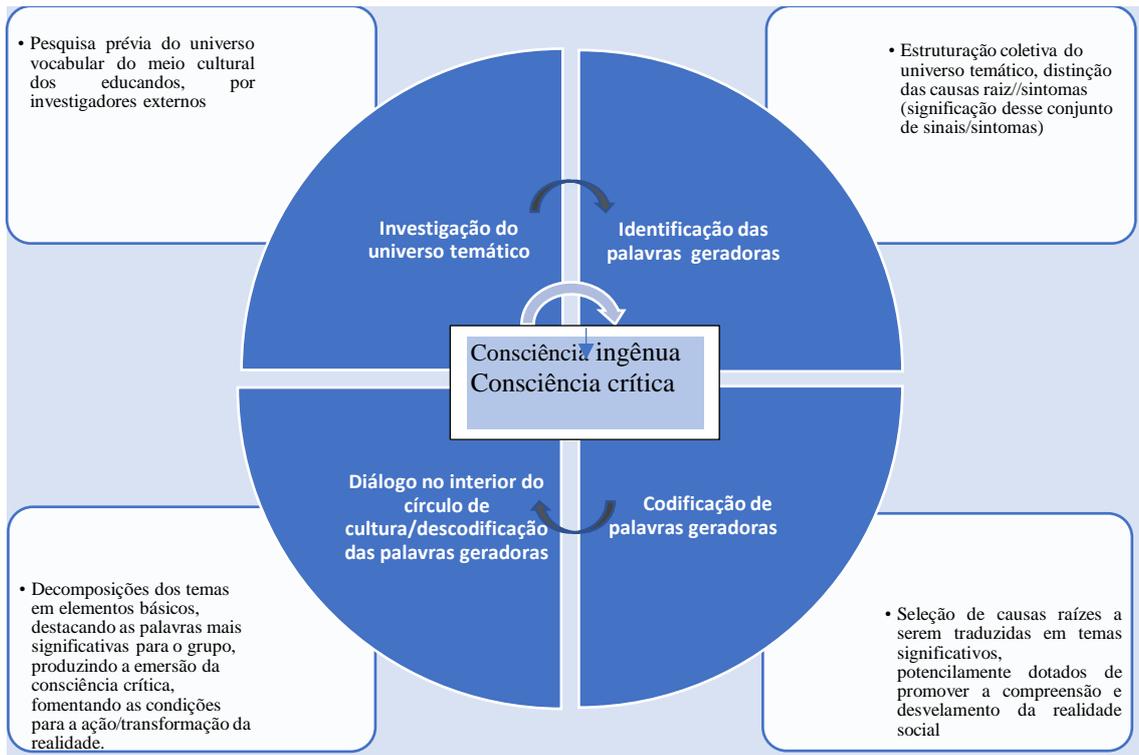
Labelle (1998, p. 96) corrobora o pensamento freireano quando afirma que o formador/educador de adultos “aprende ele próprio a partir do aprendiz no acto de ensinar” e defende que “Toda relação com o outro é, pois, potencialmente educativa e de desenvolvimento [...]” (Labelle, 1998, p. 98). É a partir da “outredade”, do “não eu”, afirma Freire (2002, p. 19), que assumimos a nossa identidade, que nos firmamos enquanto um eu, um ser histórico, social, pensante e comunicante. “[...] não há eu que se constitua sem um não-eu. Por sua vez, o não-eu constituinte do eu se constitui na constituição do eu constituído” (Freire, 2021b, p. 99).

É na relação com o outro que nos construímos enquanto pessoa. Daí a importância capital da relação professor-aluno no processo de aprendizagem e formação pessoal e profissional. O autor não se restringe aos processos formais de aprendizagem, refere-se também às experiências informais e cotidianas vivenciadas rotineiramente no espaço escolar, sublinhando sua força (de)formadora. Nesse sentido, destaca o valor do reconhecimento dos sentimentos, das emoções, dos desejos, da sensibilidade, da afetividade, dos medos e inseguranças que permeiam o processo ensino-aprendizagem, por isso mesmo, tanto quanto a criticidade, devem fazer parte do processo de formação docente.

Reconhecendo que resultamos de processos históricos e sociais tocados pelas desigualdades que marcam profundamente nossa compreensão do mundo e a nossa formação, Freire defende que a educação deve promover, também, a desaprendizagem daquilo que aprendemos pela lógica da dominação de classes (Nascimento, 2022). Isto é extremamente relevante para a formação docente, visto que a educação bancária ainda resiste na maior parte dos processos formativos, ainda que reconheçamos o esforço dos educadores progressistas. Essa concepção de educação, classista e antidialógica, espelha a estrutura da sociedade opressora dividida em classes sociais, promovendo, portanto, práticas educativas de ajustamento e adaptação dos indivíduos ao *status quo*. Contrapondo-se a esse modelo de educação, Freire (2002, 2021b) elabora sua concepção problematizadora e dialógica de educação na qual a prática educativa deve promover a progressão da consciência dos sujeitos sobre o ato pedagógico.

Por meio de dois elementos – compreensão da realidade e da cultura em que se vive e compreensão de que a mudança da realidade é possível, pois resulta de condições socio-históricas – a prática educativa freireana faz o percurso progressivo das consciências mágica e ingênua à consciência crítica (Finger; Asún, 2003), alcançada através de quatro passos (ver Figura 03):

Figura 03 – Passos em direção à consciência crítica



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Para Freire (2022b), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, pois é ela que significa o ato de aprender. Assim, segundo Mafra (2015, p. 33), educar para o autor é “impregnar de sentido a relação pedagógica”, daí porque, em sua compreensão do processo de ensino-aprendizagem, seja em processos de alfabetização ou em quaisquer outros níveis de ensino, o primeiro passo é o conhecimento do aluno, do seu universo vocabular, do contexto em que vive. Ler o mundo, entretanto, pressupõe problematizá-lo, torná-lo objeto de conhecimento, a partir da relação que estabelecemos com ele.

Ao investigar o universo vocabular do meio cultural do educando, identificar as palavras geradoras, codificá-las e promover o diálogo no círculo de cultura, o professor não só oportuniza a aprendizagem e a tomada de consciência do aluno do contexto em que vive e da sua historicidade, também se apropria daqueles elementos, conferindo sentido e qualificando sua prática pedagógica, tornando a si e ao educando sujeitos do ato educativo.

Partindo do conceito amplo de Costa (2022, p. 109) de que alfabetização é “[...] a porta do conhecimento que conduz a novas compreensões, conhecimentos, comportamentos, habilidades, valores, atitudes e preferências”, compreendemos, como Mafra (2015, p. 33), que o modelo pedagógico freireano “não é um mero processo de alfabetização e de educação, mas ele é também, e, sobretudo, conscientização”. Conscientização em Freire (2014) é um processo dialético envolvendo, simultaneamente, as dimensões da subjetividade e da objetividade.

A conscientização implica o reconhecimento de si, enquanto indivíduo, e de sua presença no mundo, tornando-o capaz de distanciar-se dele pelo processo de reflexão, percebendo, assim, sua realidade e sendo capaz de transformá-la por meio do trabalho, da cultura, da história. Consciência e ação: movimento dialético abstrato-concreto, sujeito-objeto, visto que “[...] não há conscientização fora da práxis, fora da unidade teoria-prática, reflexão-ação” (Freire, 1981, p. 113), pois o ato de se conscientizar não é suficiente para mudar a realidade; exige, em conjunto com o desvelamento da realidade, a ação transformadora da situação percebida, constituindo-se práxis.

Não basta ao professor refletir e tomar consciência da limitação da prática educativa que desenvolve e dos fundamentos teóricos que a sustentam para promover a emancipação dos discentes e de si próprio. Se assim procede, incorre no que Freire (2014) chama de subjetivismo mecanicista, posto que a emancipação não ocorrerá apenas por ter consciência dessa contradição. É necessária a mudança, conferir um novo sentido à ação educativa e uma nova direção a esse saber-fazer, fundamentando-as em concepções teóricas condizentes com essa intencionalidade pedagógica.

Vale lembrar o indiscutível apreço de Freire (2002, 2021a, 2021b, 2022) pela liberdade e seu repúdio a toda e qualquer forma de opressão. Isto posto, compete ao professor formador de adultos promover atividades que possibilitem a transitividade da consciência ingênua à consciência crítica do aluno adulto, jamais impor suas crenças e concepções, pois, para a concepção emancipadora, o homem é um ser de opções e de escolhas. Por conseguinte, a prática educativa docente nessa concepção não pode ser dissertadora, narradora, portanto descolada da realidade, reduzindo o processo de conhecer a mera memorização. Ao contrário, a prática defendida por Freire (2002, 2021a, 2021b) é fundada no diálogo, nas situações reais da existência, na postura ativa e crítica dos sujeitos.

Em vista disso, os quatro passos que constituem o processo de aprendizagem em Freire (2021a) são especialmente relevantes na formação e desenvolvimento pessoal e profissional do adulto professor porque podem conduzir à reflexão sobre as crenças construídas ao longo da sua vida e da formação profissional que orientam o ato de ensinar e aprender, sobretudo em face das características da hodierna sociedade aprendente, marcada por mudanças e transformações socioculturais, econômicas e tecnológicas. Além disso, os quatro passos podem, ainda, fornecer condições para redimensionar tais crenças, transformando sua prática educativa.

O conceito lato de alfabetização mantém estreita relação com a exigência da competência profissional posta por Freire (2002) ao educador. Em sua compreensão, o professor competente está continuamente em formação, em busca de saber mais. O conhecimento técnico-científico, parte da competência profissional, confere autoridade e firmeza ao docente para escolher e decidir o quê, como e quando ensinar, contudo, não é suficiente. Há que ser ladeado por valores, atitudes, habilidades, posturas, condizentes com a educação problematizadora e democrática, assim como é necessário haver equilíbrio entre o exercício do comando e o risco do autoritarismo.

O professor competente, na perspectiva freireana, deve buscar converter a rebeldia discente em uma vontade de liberdade, em uma instigação por saber mais e em ponto de partida do trabalho pedagógico em direção à transformação da consciência ingênua do aluno em consciência crítica e de sua própria prática educativa. Para o autor, a incompetência profissional docente desqualifica a atuação e a autoridade pedagógica do professor. E a autoridade é fundamental para estabelecer relações autênticas, para promover o respeito à liberdade de expressão e de pronunciamento do aluno e, até mesmo, para permitir ao professor rever sua posição e assumir eventuais equívocos. Nisto se funda a eticidade do professor competente.

A ética docente, para Freire (2002), reconhece o direito do educando de ser, de pronunciar-se, de duvidar, respeita sua liberdade sem, contudo, negligenciar a necessária

disciplina para a condução do diálogo e do aprendizado, pois que orientada pela responsabilidade de sua formação e construção da sua autonomia.

Nesse aspecto, pondera o autor, ensinar e dar testemunho aos alunos do quanto é fundamental o respeito mútuo e o autorrespeito são imperativos éticos da prática docente, sendo, portanto, inconcebível a separação do ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos, assim como não é possível “separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender” (Freire, 2002, p. 37). Aparentemente antagônicos, esses pares, na percepção do autor, constituem movimentos necessários para a prática docente ética e competente do educador, especialmente do educador de adultos cujo público se caracteriza por possuir significativo conhecimento experiencial e autonomia.

Os pressupostos freireanos ecoam nas Diretrizes que regulamentam a formação dos profissionais da educação, Resolução CNE/CP 04/2024, na valorização da unidade teoria-prática, na centralidade da prática, na perspectiva integral do educando, bem como na articulação das dimensões científica, estética, técnica e ético-política inerentes aos processos pedagógicos. Entendemos que, ao ressaltar essas dimensões da formação, as Diretrizes reconhecem a atualidade das concepções de Freire na formação e no desenvolvimento profissional e pessoal dos professores e de como sua teoria alimenta e ilumina a prática educativa escolar-acadêmica.

A concepção do ensinar/aprender como uma unidade, em Freire (2002, 2021a), reforça nossa tese de que a compreensão sobre como aprendemos, como/o que ensinamos, a quem e em qual contexto ensinamos, fundamentada na reflexão e no conhecimento experiencial, científico e pedagógico, permeado pelos valores e princípios democráticos, pela afetividade, intuição e sensibilidade, constituindo sua profissionalidade e competência profissional, promove o desenvolvimento pessoal e profissional do adulto professor e ressignifica sua prática educativa.

2.6 Aspectos multidimensionais da aprendizagem e do desenvolvimento do adulto professor

A competência profissional é requisito, como visto, para a atuação docente qualificada. Tal competência abarca dimensões cognitivas, sociais e afetivas/emocionais e evoca o conceito de profissionalidade docente. Sacristán (1999, p. 65) entende por profissionalidade docente um “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores” que é específico

da ação de ensinar. Para o autor, o constituinte da especificidade de ser professor, a profissionalidade, é construída antes, durante e ao longo da sua formação, atravessando sua vida pessoal e profissional. Nesse sentido, entendemos, como Alcoforado (2014, p. 70), que a ideia de profissionalidade pressupõe “um processo de reconstrução contínua das identidades profissionais, através de uma reconfiguração dinâmica dos saberes e competências a elas associadas”. Esse entendimento de profissionalidade vai ao encontro da compreensão da formação docente como um processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

Nessa direção, Moura (2023, p. 41) destaca o papel do conhecimento científico, das instituições formadoras e da prática na constituição da profissionalidade ao afirmar que “ser profissional é adquirir competências pautadas em saberes racionais, reconhecidos cientificamente, legitimados pela Universidade e pelo exercício da função docente” refutando a compreensão do professor como mero executor de ideias alheias, reconhecendo-o e elevando-o como profissional e produtor de conhecimentos. Promover a formação e aprendizagem docente, nessa perspectiva, significa valorizar as experiências adquiridas no contexto da prática, utilizando-as como suporte para o diálogo e a reflexão coletiva.

Placco e Souza (2015, p. 7) evocam alguns processos envolvidos na aprendizagem do adulto professor, tais como a subjetividade, a memória e a metacognição, “corolários de um processo de formação identitária que envolve *saberes e experiências* singulares e coletivos, atravessados por uma *intencionalidade* e uma direção características do modo como o adulto aprende”. Isso implica dizer que o modo como cada professor organiza suas experiências, a forma como essas lhe impactam e refletem sobre elas vão compondo seu repertório de saberes, habilidades, atitudes e valores e constituindo sua profissionalidade docente.

Nesse sentido, a aprendizagem docente é um processo contínuo que se desenvolve tanto em situações estruturadas de formação quanto em situações não-formais e informais, bem como no exercício da prática educativa. Alcoforado (2014) entende que a interação prolongada, vivenciada com os agentes envolvidos nos mais diferentes atos educativos e em outras situações de participação, provoca mudanças específicas na pessoa do professor e nos contextos, conformando a atividade docente. São vivências que reverberam no seu modo de agir e estar na profissão e compõem o seu repertório de experiências, conhecimentos, habilidades, comportamentos e atitudes.

Berliner (1994) afirma que, à medida que os professores vão ganhando experiência no ensino se vai consolidando o aprendizado da profissão, até o ponto de alguns se tornarem experts. Adaptado do modelo de Dreyfus e Dreyfus (1986 *apud* Berliner, 1994), o autor

especifica cinco estágios de desenvolvimento do professor no processo de aprender a ensinar: iniciante, iniciante avançado, competente, proficiente e expert.

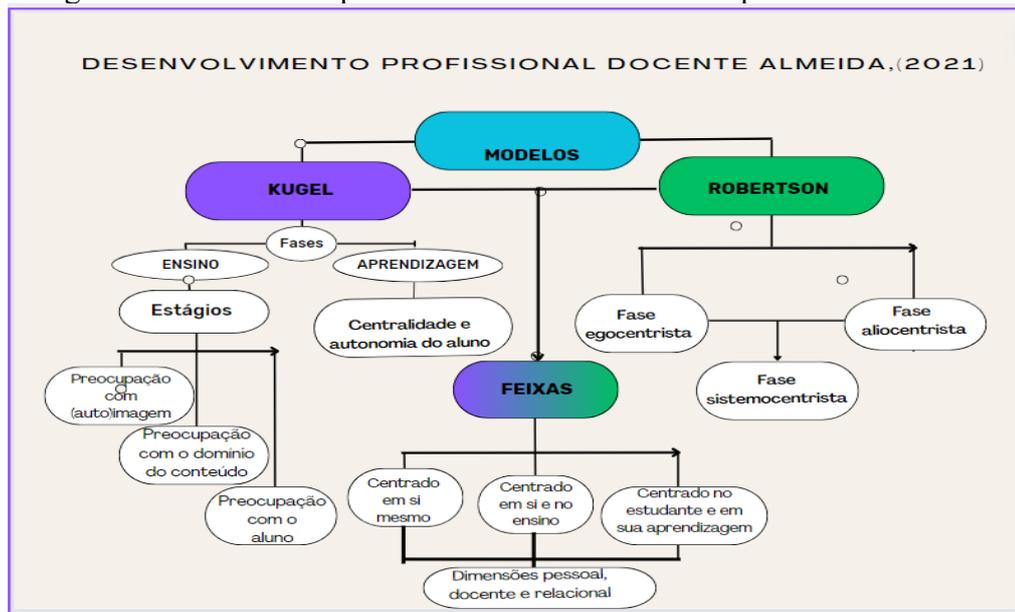
No estágio da proficiência, as experiências adquiridas vão se (re)significando à medida que o professor vai se confrontando com novas situações, reconhecendo semelhanças entre estas e outras já experimentadas e conseguindo transferir o conhecimento adquirido para respondê-las e, até mesmo, antecipá-las. Nesse estágio da carreira a intuição ou *know-how* é um recurso que se vai desenvolvendo e, somando-se à experiência e aos conhecimentos, dando maior fluidez à dinâmica da atuação e das decisões tomadas.

No entanto, assim como os professores que estão nos níveis iniciante, iniciante avançado e competente, o professor proficiente ainda é analítico e deliberativo em suas decisões acerca do seu fazer. Contrariamente, o professor expert é racional, sabe o que fazer e como agir na ação, seu repertório de experiência é rapidamente acessado, identificando situação semelhante que o ajuda a resolver a situação em confronto, sem precisar despender muito esforço. Tal expertise, segundo Berliner (1994), é alcançada por volta dos cinco anos de exercício docente.

O modelo citado pelo autor referido privilegia aspectos referentes ao ensino, assim como centra na temporalidade do exercício da docência. Almeida (2021) apresenta uma compilação de modelos cujas perspectivas multidimensionais proporcionam uma visão holística do desenvolvimento profissional docente que supera o foco unidimensional do ensino citado por Berliner (1994) e amplia a compreensão desse fenômeno.

Nos três modelos expostos na Figura 4, de Kugel (1983), de Robertson (1999) e de Feixas (2002) (autores citados por Almeida, 2021), o desenvolvimento profissional docente é faseado e compreendido como evolução-crescimento na aprendizagem da profissão e transformação da prática educativa do professor, cuja orientação é determinada pela preocupação com o modo como as ações e as atividades desenvolvidas impactam no desempenho do aluno, tendo como propósito sua aprendizagem, ápice do processo de ensino.

Figura 04 - Modelos explicativos do desenvolvimento profissional docente



Fonte: Elaborada pela autora (2023), com base em Almeida (2021).

O modelo de Kugel (1983 *apud* Almeida, 2021) é composto de duas fases: ensino e aprendizagem. A fase do ensino se aproxima do modelo adaptado de Berliner (1994) visto que enfatiza os aspectos cognitivos da aprendizagem da docência, focando mais na performance do professor (estágios das preocupações com autoimagem e com o domínio do conteúdo), embora evolua para o estágio da preocupação com o aluno. Na fase da aprendizagem, a centralidade do ato pedagógico é o desempenho e a autonomia do aluno. É possível perceber que, na fase do ensino, o professor ainda é o protagonista do processo, pois sua preocupação inicial é com a própria imagem, com o modo como os outros o veem, seguido do cuidado com o domínio do conteúdo; e, por fim, com o aluno, mas ainda o concebendo como um ser passivo. Na fase da aprendizagem, quando supera as preocupações consigo próprio, o professor volta sua atenção para o aluno, reconhecendo sua autonomia e capacidade de autogerir seu aprendizado.

O modelo de Robertson (1999 *apud* Almeida, 2021), composto por três fases, aproxima-se do de Kugel (1983 *apud* Almeida, 2021), possuindo uma fase a mais, mas diferencia-se por ter uma visão integradora dessas fases. Segundo o modelo, as aprendizagens e experiências dos professores vão se ampliando à medida que se desenvolvem e vivenciam a docência, transformando seus modos de perceber, sentir e agir na condução da prática educativa. Nas fases egocentrista, focada no ensino, e aliocentrista, focada na aprendizagem, os professores ainda não possuem uma visão sistêmica do processo ensino-aprendizagem, o que só ocorrerá na transição para a fase sistemocêntrica, na qual compreendem a dinamicidade e a complexidade do ato de ensinar e aprender.

Feixas (2002), citada por Almeida (2021), inspirada nesses dois modelos, elabora o seu modelo estruturando-o em três estágios, focando sua análise na relação do professor consigo mesmo; consigo e com o ensino; e com o estudante e a aprendizagem. Observa, porém, em todos os estágios, essa relação do professor focando a dimensão pessoal, na qual observa traços de personalidade, preocupações, capacidade de empatia; a dimensão docente, verificando aspectos do trabalho com os conteúdos, dinâmicas, concepções; e a dimensão relacional, explorando o modo como ocorre a relação com os alunos, os colegas e a instituição.

Vale ressaltar que tanto Berliner (1994) quanto os modelos apresentados por Almeida (2021) reconhecem que pode ocorrer de nem todos os professores evoluírem e chegarem à fase centrada na aprendizagem do aluno, não havendo, portanto, a transformação das suas concepções e da prática educativa, que será orientada por uma compreensão do processo de ensino como transmissão de conteúdo e de aprendizagem como reprodução da informação recebida, utilizando estratégias de ensino focadas em si e no seu desempenho na disciplina ministrada.

É possível inferir, ao analisar tanto o modelo unidimensional citado por Berliner (1994) quanto os modelos multidimensionais expostos por Almeida (2021) que, embora as experiências e aprendizagens que os professores adquiriram ao longo do exercício da docência sejam importantes, não são determinantes do desenvolvimento pessoal e profissional. Isto porque, é preciso concordar com Berliner (1994) ancorado em Dewey (1979), a experiência per si não redunde em aprendizagem. Isto significa que “A simples actividade não constitui experiência. Experimentar é diferente de repetir. Fazemos alguma coisa ao objeto da acção e este por sua vez transforma qualquer coisa em nós” (Dewey, 1966 *apud* Roldão, 2017, p. 1141). A experiência em si não promove aprendizagem se não for iluminada pelos conhecimentos científico, pedagógico e pelos objetivos do fazer docente.

Nessa mesma direção, Shulman e Shulman (2016) afirmam que a capacidade de aprender pela experiência requer a reflexão, considerando-a o elemento-chave para a aprendizagem e o desenvolvimento do professor. No entanto, essa deve ser estruturada, promovida por meio da análise crítica da sua prática e a dos colegas, com o uso de estudo de casos, portfólios e outras experiências desenvolvidas por eles. Para os autores, “A aprendizagem ocorre com maior eficácia se for acompanhada pela consciência metacognitiva e pela análise do próprio processo de aprendizagem por cada aprendiz, e se for apoiada pela participação numa comunidade de aprendizagem” (Shulman; Shulman, 2016, p. 133).

Compreender a lógica do pensar e do aprender é, pois, fundamento da aprendizagem do adulto professor. Na metacognição, ao refletir sobre sua própria aprendizagem, o docente pode

identificar as formas que facilitam ou dificultam a aquisição de novos conhecimentos e habilidades. Nesse processo, a memória é um elemento fundamental, pois revela os afetos, sentimentos e emoções envolvidos na aprendizagem e permite ressignificá-los e dar-lhes novos sentidos. Deste modo, “Voltar-se para a própria atividade docente, recorrer à memória e refletir sobre os achados tornam-se um exercício necessário entre os educadores, para reconhecer a prática como fonte instigante de conhecimento” (Placco; Souza, 2015, p. 56).

Bain (2007) corrobora o que dizem as autoras acerca da importância da metacognição, entretanto acrescenta que essa é importante não só para que os professores reflitam sobre a prática, mas também para ponderarem acerca do próprio raciocínio e a compreensão da disciplina, bem como a respeito de como outras pessoas poderiam aprendê-la. A metacognição, como processo consciente e intencional, permite a autocompreensão do sujeito de seu modo de aprender e pensar sobre o aprendido e deste modo compreender o outro que aprende. Nesse sentido, não é possível separar “o quê e como aprendemos de o quê e como ensinamos” (Placco; Souza, 2015, p. 48).

Ainda que reconheçam o valor da memória como fundamento essencial da aprendizagem do adulto professor, as autoras questionam a tradição escolar de valorização da memória como arquivo. Nessa perspectiva, a memória cristaliza e recrudescer experiências vividas no processo de formação que podem impedir ou dificultar a aquisição de novas aprendizagens e limitar a ação do professor às práticas de sua rotina. No processo de formação, a evocação da memória deve ser vista como uma oportunidade de refletir sobre as experiências e ressignificá-las à luz dos acontecimentos e conhecimentos presentes, permitindo a reconstrução e inovação das práticas docentes, ousando, acrescentando-lhes outros elementos.

Assim como a memória, outro elemento fundamental na aprendizagem do adulto professor é a subjetividade. As características individuais, o modo de se posicionar frente às diversas experiências e de (re)elaborá-las, atribuindo-lhes sentidos e significados, são constituintes da subjetividade docente. Assim, “[...] somos produtores da sociedade, que nos produz como sujeitos, em um movimento dialético e permanente” (Placco; Souza, 2015, p. 44). De igual modo, Dominicé (2014) reitera que o que cada um de nós se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de quem nos recordamos. Entendemos, assim, que os sentidos da aprendizagem e do ensino serão diversos, variando conforme o percurso formativo e as experiências vivenciadas por cada professor.

Considerar a memória, a subjetividade e a metacognição como dimensões fundamentais da aprendizagem do adulto professor é compreender que esta resulta “da interação entre adultos, quando experiências são interpretadas, habilidades e conhecimentos são adquiridos e ações

desencadeadas” (Placco; Souza, 2015, p. 17). De igual modo, é compreender que a aprendizagem envolve processos formais, não-formais e informais, afetos e sentimentos; experiências e vivências e respeito às singularidades de cada sujeito aprendente. Nessa direção, entendemos com Dewey (1979) que a aprendizagem é um processo permanente de (re)construção de experiências, nas quais nos envolvemos afetiva e cognitivamente.

Alinhadas a esse teórico, Placco e Souza (2015, p. 21) reconhecem que, no processo de aprendizagem do adulto professor, “[...] concorrem os afetos, os desejos, as histórias pessoais de atores singulares”. Os modos como o docente significa e sente suas experiências vão moldando seus modos de ser e viver a docência. É no grupo, no coletivo, que o adulto professor desenvolve sua identidade; assim como é do grupo que decorre sua aprendizagem, a partir do confronto e do aprofundamento de ideias. Segundo as autoras, para que a aprendizagem ocorra, é necessário que o adulto professor nela se implique e se envolva, não só com o objeto de conhecimento, mas também com os outros da aprendizagem. Nesse sentido, a aprendizagem é uma escolha deliberada e comprometida com o evento a ser conhecido.

Podemos entender que o evento e o comprometimento com ele, a que se referem Placco e Souza (2015), podem ser compreendidos a partir do entendimento de Dewey (1979) sobre o termo situação. Estar e viver em um mundo, segundo o autor, é estar em situações e esse estar em significa que interagimos com os objetos e com as outras pessoas. Daí a inseparabilidade dos conceitos de situação e interação. Há um outro conceito, igualmente importante para o autor, para a situação fomentadora da experiência: a continuidade. É esse princípio, conjugado com a interação, que valida a conversão de uma situação em uma experiência educativa, posto que existem experiências que não o são, justamente por não atender a esses princípios.

Dewey (1979) estabelece dois critérios para avaliar a qualidade de uma experiência: o imediato e o mediato. O primeiro diz respeito a quão agradável ou desagradável ela foi para o indivíduo; o segundo refere-se à capacidade de essa experiência influenciar as futuras. Daí o autor ressaltar que o educador deve ter como preocupação direta e imediata a situação em que a interação se processa, visto que situações se sucedem e levam de uma para outra algo do que foi vivenciado, expandindo ou contraindo o mundo do indivíduo aprendente. Nesse sentido, nenhuma experiência tem um fim em si mesma; elas devem ser como pontes que levam a outras experiências.

Reconhecemos, no princípio da continuidade da experiência de Dewey (1979), a função psicológica da memória. Para que o indivíduo estabeleça relação entre uma experiência anterior e uma nova, precisa recorrer a sua memória, seja para (re)fazer, afastar-se ou aproximar-se daquela. “O adulto opera um vasto reservatório de lembranças. Utiliza-o de várias formas, ora

para rejeitar, dissecar, comparar, descartar, ora para se aproximar de novas informações” (Placco; Souza, 2015, p. 29). Isso reitera a importância de o educador/formador de adultos não só acolher as experiências trazidas pelos indivíduos, mas também ter sabedoria no momento de evocá-las e oferecer-lhes novas. Tão importante quanto sua evocação, para as autoras, é a oportunidade de reconstruí-las à luz das representações e dos materiais de que dispomos na nossa consciência presentificada, potencializando novas aprendizagens proporcionadas pela avaliação que fazemos, levando-nos a confirmar ou alterar o conteúdo dessas memórias.

Placco e Souza (2015) consideram a experiência ponto de partida e de chegada da aprendizagem. E, assim como Shulman e Shulman (2016), afirmam que, para que a experiência se converta em aprendizado, o adulto deve implicar-se no ato de conhecer, envolver-se, significá-la e reconstruí-la na criação de novas ideias. Além da experiência, aportadas em teóricos da aprendizagem, as autoras destacam ainda outros elementos importantes da/na aprendizagem do adulto: o significado – o aprendizado envolve interações cognitivas e afetivas que devem mobilizar os interesses, motivos e expectativas do adulto; o proposital – o conhecimento a ser adquirido deve atender a uma necessidade específica que ajude o adulto em suas práticas; e, a deliberação – o aprendizado é intencional, volitivo. Deste modo, o adulto precisa, conscientemente, deliberadamente, entregar-se ao processo de aprendizagem e formação (Placco; Souza, 2015).

Esse é um movimento especialmente importante no processo de formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional e pessoal do adulto professor, posto que seus saberes remontam a suas experiências no seio familiar, na formação escolar e acadêmica, na experiência profissional na relação com a instituição de ensino, com os pares e os alunos, como refere Tardif (2014) ao reconhecer que os saberes docentes são oriundos de diversas fontes. Assim, tais saberes são considerados evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, ser continuamente refletidos, validados e atualizados por meio da prática e da formação continuada.

A formação tem sido reconhecida como essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional docente, daí a necessidade de políticas educacionais e institucionais efetivas que a promovam. No entanto, Imbernón (2009) pondera que se observem alguns elementos nas propostas de formação docente, visto que o desenvolvimento profissional é multidimensional, dentre os quais destacamos: refletir sobre a prática educativa a partir de um contexto determinado; criar comunidades de práticas, incentivando a troca e o intercâmbio de experiências e de redes de inovação e de comunicação para divulgá-las; participar da elaboração da proposta de formação; orientar-se pelo projeto da escola para definir as necessidades

formativas; focar mais na (des)aprendizagem do que no ensino; privilegiar o trabalho colaborativo; incidir sobre a combinação da atualização dos conhecimentos técnico-científicos e psicopedagógicos a partir da análise de casos, incidentes críticos e projetos de inovação.

A formação e a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e profissional abarcam dimensões individuais e coletivas. Nesse sentido, aspectos, como o autoconceito e o conhecimento de si, relações interpessoais, afetos, atitudes, trabalho coletivo e o diálogo devem ser privilegiados no interior da instituição e dos programas de formação. O modo de (auto)formar-se e desenvolver-se, no professor, é processual e multidimensional e cabe sempre destacar que aprender é um ato volitivo e ativo.

Considerando o objetivo da pesquisa, que é compreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional do adulto professor, com vistas à ressignificação da prática educativa, descrevemos, na próxima Seção, o percurso metodológico trilhado para obter, organizar e analisar os dados empíricos.

3 CONSTRUÇÃO DO *CORPUS*: DA ABORDAGEM INTERRELACIONAL À ANÁLISE ORGANIZACIONAL E TEXTUAL DAS INFORMAÇÕES PRODUZIDAS

Nesta seção, apresentamos o desenho da opção metodológica que possibilitou a investigação e apreensão do objeto de estudo. Está subdividida em cinco itens, a saber: 3.1, *Tipo de pesquisa*, discorremos sobre a abordagem escolhida, o método e a técnica empregados para a apreensão e compreensão do objeto estudado. Nos demais itens: descrevemos o *lócus* da investigação; indicamos a população a ser investigada; definimos a amostra, quantificando os participantes da pesquisa; seguimos com a descrição das técnicas e instrumentos de coleta de dados; expomos as técnicas de organização dos dados; e, por último, dizemos como será feita a interpretação das informações produzidas. Todo esse percurso é desenhado com o fito de encontrarmos, no campo empírico, a resposta para a questão/problema norte desta investigação: “Como a compreensão do processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional e pessoal do adulto professor contribui para a ressignificação da prática educativa?”.

3.1 Tipo de pesquisa: um mergulho na interatividade

O fenômeno investigado nesta pesquisa se inscreve no campo da aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional do adulto professor e parte da compreensão de que esses processos envolvem dimensões individuais e coletivas/sociais, sendo assim subjetivos, pois ocorrem de modo único para o indivíduo, visto que cada pessoa lhes atribui sentidos e significados próprios. Escolher a metodologia mais adequada à investigação do objeto exige do pesquisador perspicácia e competência científica.

Foi com essa preocupação que sentimos a necessidade de um aprofundamento no estudo das metodologias e técnicas de investigação qualitativas, a fim de assegurar a aderência e coesão entre essas, o campo empírico, a questão problema a ser respondida e os objetivos a serem alcançados. Nesse contexto, definir o método e a técnica de investigação dentro da abordagem qualitativa exigiu um esforço teórico-metodológico, tendo em vista a transdisciplinaridade que envolve as ciências humanas e sociais e a multiplicidade de paradigmas de análise do fenômeno investigado (Chizzotti, 2003).

A utilização da pesquisa qualitativa na área da Educação permite a compreensão do cotidiano escolar, dos processos de aprendizagem e de socialização, de aspectos institucionais e culturais e suas múltiplas implicações. Desta forma, contribui para avanços do conhecimento nessa área ao possibilitar estudos e consequentes discussões acerca de temas e problemas no

âmbito da educação. Nesse sentido, é criado um maior compromisso com as necessidades e possibilidades de melhorias socioeducacionais por meio de intervenções diretas nas realidades pesquisadas. Ao oportunizar a compreensão do fenômeno investigado a partir da perspectiva dos pesquisados, a pesquisa qualitativa considera suas dimensões sociais, culturais e institucionais (Gatti; André, 2011). Por conseguinte, permite compreender o objeto de estudo em sua complexidade e em seu contexto natural de ocorrência.

Ao optar pela pesquisa qualitativa, é necessária “[...] uma visão holística do processo de pesquisa social, para que ele possa incluir a definição e a revisão de um problema, sua teorização, a coleta de dados, a análise dos dados e a apresentação dos resultados” (Bauer; Gaskell; Allum, 2002). O método escolhido para a realização da pesquisa deve buscar o alinhamento entre a epistemologia e a teoria que fundamentam a compreensão do fenômeno estudado, a postura do investigador, os instrumentos de produção e técnicas de organização e análise dos dados (Amado, 2014).

Destarte, dada a complexidade do objeto, a abordagem fenomenológica e o método biográfico-narrativo mostram-se o caminho natural desta pesquisa, visto que podem revelar os sentidos e significados atribuídos à aprendizagem e ao desenvolvimento pessoal e profissional pelos professores, no contexto da prática educativa. A fenomenologia afirma que o fundante do sentido é a subjetividade. Segundo essa abordagem, o conhecimento baseia-se no repertório biográfico e reflexivo das pessoas, pois mesmo que elas vivenciem experiências idênticas, por conta da subjetividade, a interpretação será distinta para cada indivíduo.

Dentre os muitos instrumentos de investigação abarcados nos métodos biográfico-narrativos, as Cartas Pedagógicas mostram-se como dispositivo privilegiado de acesso ao mundo vivido do narrador, permitindo-o reviver e reinterpretar fatos e experiências, proporcionando a exploração da subjetividade dos sujeitos. O movimento biográfico é multiforme e assume uma diversidade de terminologias, engendrando modelos de correntes que tentam refletir e exprimir o mundo vivido dos sujeitos para dele extrair e construir um sentido. Tais correntes, que se diferenciam em objetivos e meios empregados, apontam para modelos que definem o lugar a ser ocupado pelo pesquisador em relação à utilização da abordagem biográfica (Pineau, 2006).

O autor apresenta três modelos de abordagem que podem ser empregados dentro do método mencionado: biográfico - ressalta o lugar do pesquisador na busca de construção de um saber objetivo); autobiográfico - ressalta o lugar do narrador, atribuindo-lhe o principal papel na construção do sentido do narrado; e interativo ou dialógico - ambos, pesquisador e pesquisado, têm lugar na autoria e na análise dos fatos narrados. Considerando que buscamos

compreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional do adulto professor e como tal implica na ressignificação da prática educativa, o modelo *interativo* ou *dialógico* nos parece o mais adequado para a realização desta pesquisa, dado que ele “trabalha uma nova relação de lugar entre profissionais e sujeitos por uma co-construção de sentido” (Pineau, 2006, p. 341).

Sousa e Cabral (2015, p. 150) reforçam nossa convicção ao destacarem o papel do narrador e do intérprete do narrado, atribuindo-lhe como “missão extrair os significados dos constituintes da narrativa no todo de um enredo, o qual, por sua vez, deve ser extraído da sucessão de eventos”. Por outro lado, Abrahão e Passeggi (2012) afirmam que a abordagem biográfico-narrativa permite à pessoa que narra suas experiências de vida e formação, explicitar para si e para o outro seus processos de aprender, compreender e historicizar suas aprendizagens de forma emancipatória, visto que, nesse exercício de rememoração, adota uma posição crítica e reflexiva sobre os fatos narrados.

Nesta perspectiva, o sentido da narração é dado, conjuntamente, tanto pelo participante que, ao narrar sua história, reflete sobre ela, reconstrói sua experiência e lhe atribui sentidos, quanto pelo pesquisador, que busca compreender e interpretar, com base na teoria que fundamenta a investigação, os fatos que lhe foram narrados.

Considerando que nesta pesquisa buscamos compreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional do adulto professor, com vistas à ressignificação da prática educativa, a abordagem fenomenológica é, portanto, de acordo com Canan (1991 *apud* Danis, 1998, p. 48), a mais apropriada “ao estudo dos conceitos de aprendizagem e de processo” em sua relação intrínseca com o desenvolvimento pessoal e profissional dos adultos, posto que cada indivíduo tem seu próprio estilo de aprender e de elaborar sua compreensão da realidade e de (re)significar suas experiências e, conseqüentemente, sua prática.

3.2 Imersão no campo empírico: *locus* da investigação

A pesquisa teve como campo empírico o Instituto Federal do Piauí (IFPI), uma instituição centenária de Educação Profissional. Criado há quase cento e quatorze anos como Escola de Aprendizes Artífices pelo então presidente da República Nilo Peçanha, em 1909, a instituição passou por inúmeras configurações, sendo as mais relevantes, do ponto de vista social e educacional, a Escola Técnica Federal do Piauí (1967-1999), o Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (1999-2008) e o Instituto Federal do Piauí (2008), que permanece nos dias atuais.

Dentre os vinte *campi* que compõem o IFPI, o Campus Teresina Central (CATCE), por ser remanescente da Escola de Aprendizes Artífices, vivenciou todas as fases históricas e educacionais do órgão. Localizado em Teresina, no centro da capital piauiense, o CATCE é composto por três prédios interligados, os quais abrigam diversos ambientes de aprendizagem e atendimento à comunidade acadêmica, sendo, segundo dados do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP): 70 (setenta) salas de aulas, 72 (setenta e dois) ambientes de laboratórios, biblioteca, dois auditórios, um ginásio poliesportivo, uma quadra descoberta, além de refeitório, setor de saúde (com serviços médico, odontológico e psicológico).

Para além disso, conta ainda com o Núcleo de Atendimento a Pessoas com Deficiência (NAPNE), departamentos de ensino, coordenações de curso, salas de estudos para os professores, grêmio estudantil, diretórios acadêmicos e áreas livres de convivência, segundo dados disponibilizados pela Diretoria de Ensino do campus. Destaca-se que o Departamento de Formação de Professores abriga as coordenações dos cursos das licenciaturas em Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química e ainda as disciplinas de formação pedagógica.

O CATCE possui ainda, de acordo com dados do SUAP/IFPI, fornecidos pela Procuradoria Institucional, 316 (trezentos e dezesseis) professores efetivos e 6.778 (seis mil, setecentos e setenta e oito) alunos, distribuídos em 38 (trinta e oito) cursos (02 mestrados, 04 licenciaturas, 01 bacharelado, 07 cursos superiores de tecnologia, 11 cursos técnicos integrados ao ensino médio e 13 concomitantes/subsequentes ao ensino médio), totalizando 147 (cento e quarenta e sete) turmas, das quais 25 (vinte e cinco) são de licenciaturas compostas por 582 (quinhentos e oitenta e dois) alunos.

Inicialmente fora do seu escopo, visto que a instituição de ensino era tradicionalmente voltada para cursos de Educação Profissional, as licenciaturas foram implantadas em 2002 no CATCE, outrora Unidade Sede do CEFET-PI. Com uma proposta de inovação que se afastava da formação oferecida pelas universidades, até então lócus privilegiado da formação de professores em nível superior para as séries finais do ensino fundamental e médio, o modelo implementado seguia as Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002, vigentes à época, trazendo a novidade dos componentes curriculares de prática profissional com 400h, distribuídas ao longo do curso, e do estágio supervisionado de 400h, a partir da segunda metade do curso.

Não obstante o desafio de trilhar o campo de formação de professores, a gestão ousou e começou ofertando quatro licenciaturas, na modalidade presencial, que estão em funcionamento até a atualidade: Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química. Bem avaliadas pelo INEP, obtiveram, em média, nota 4,0 nas sucessivas avaliações pelas quais

passaram desde sua implantação. Esse bom desempenho também é verificado em outros indicadores, como o da evasão, por exemplo.

Enquanto a média nacional de evasão nas licenciaturas nas áreas de Ciências e Matemática supera os 50% (Gatti *et al.*, 2019), no CATCE, esse índice foi de 6,33% no ano-base de 2019 e de 12,98% no ano de 2023, de acordo com os dados disponibilizados em 14 de maio de 2024, na aba Indicadores Acadêmicos da Plataforma Nilo Peçanha (PNP), sistema de dados estatísticos do Ministério da Educação para a Rede Federal (Brasil, 2023), utilizando os filtros elencados a seguir: Instituição = IFPI - Instituto Federal do Piauí; Unidade = Campus Teresina Central; Modalidade = Educação Presencial; Tipo de Curso = Licenciatura. Embora a evasão seja fenômeno multifatorial, abrangendo aspectos internos e externos à instituição e individuais dos alunos, as dificuldades de aprendizagem são apontadas como uma das causas de abandono de curso. No entanto, estudos sugerem que a formação dos professores é uma medida de combate profícua em sua superação (Roldão, 2017; García, 1999).

Considerando que as licenciaturas são o lócus da formação inicial de futuros professores e que os professores trabalham com a questão da aprendizagem, pois ensinam a ensinar, e eles próprios estão em contínua aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional docente, escolhemos como campo empírico o CATCE, pois é o único campus do IFPI que oferta o conjunto dos cursos de licenciatura nas áreas prioritárias de Ciências e Matemática, conforme prescrito na Lei 11.892/2008.

3.3 Definição dos informantes: da coletividade às singularidades

A população deste estudo é constituída pelo corpo docente efetivo que atua nas quatro licenciaturas do CATCE, formado por 73 (setenta e três) professores/as, sendo: 12 (doze) professores/as específicos do curso de Ciências Biológicas; 09 do curso de Física; 25 (vinte e cinco) do curso de Matemática; 16 (dezesesseis) do curso de Química; e 11 (onze) professoras da formação pedagógica. Todos/as os/as docentes possuem título de mestrado ou doutorado, como exige a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 para atuação no magistério superior. Essas informações foram fornecidas pela Diretoria de Ensino do campus.

Isto posto, definimos os seguintes critérios para participação dos(das) professores(as) na pesquisa: ser professor efetivo do campus; possuir formação específica na licenciatura em que ministra disciplina e atuar na licenciatura ministrando disciplina da formação pedagógica; ter no mínimo três anos de experiência docente e aderir voluntariamente à pesquisa. Em relação ao tempo mínimo de docência, assim o definimos em razão de Huberman (2007) considerá-lo

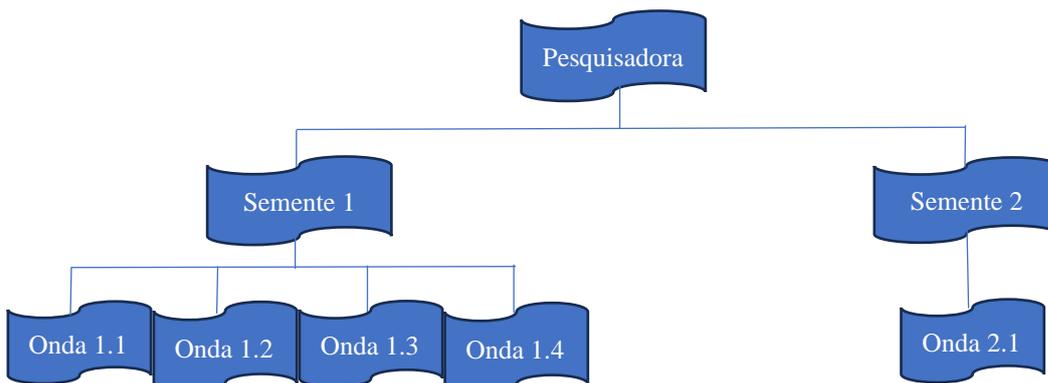
como marco final da condição de iniciante e de a experiência ser considerada um saber basilar no processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional e pessoal do professor.

Nas pesquisas de abordagem qualitativa, a preocupação da representatividade da amostra não ocorre em termos numéricos ou estatísticos, pois “Uma boa distribuição de poucas entrevistas ou textos ao longo de um amplo espectro de estratos tem prioridade sobre o número absoluto de entrevistas ou textos no corpus” (Gaskell; Bauer, 2002, p. 485). Ademais, há que se considerar que a pesquisa qualitativa nunca estuda muitos casos (Guerra, 2014), posto que “[...] podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual”, pois o indivíduo é uma práxis sintética das estruturas e da história de uma sociedade (Ferrarotti, 2014, p. 42), sendo socialmente representativo do grupo social investigado (Amado, 2014).

Na composição da amostra, utilizou-se o método não probabilístico, habitualmente usado nas pesquisas qualitativas, com a aplicação da técnica de amostragem em bola de neve. Embora não possa garantir a representatividade da população, posto que essa técnica se vale de cadeias de referência em que os próprios participantes indicam nomes de possíveis pares para compor a amostra, esse tipo de amostragem torna-se útil, pois o pesquisador recorre a mediadores que facilitam seu acesso aos indivíduos-alvo da pesquisa (Vinuto, 2014).

A técnica de amostragem em bola de neve requer a adoção de alguns procedimentos para sua realização. Inicialmente, o pesquisador identifica pessoas chave, consideradas aquelas bem relacionadas no universo dos possíveis colaboradores. Essas são chamadas “sementes”, porque indicam potenciais participantes a partir do perfil e dos objetivos da pesquisa apresentados pelo pesquisador. Essas “sementes”, qualificadas como “onda zero”, na sequência, sugerem novos nomes da sua rede de contatos que possuam as características desejadas pelo pesquisador, formando assim as ondas (Figura 05) que, por sua vez, indicarão outro participante sucessivamente, até que ocorra a saturação devido à falta de indicação de novos nomes ou à suficiência dos dados para o alcance dos objetivos da pesquisa (Vinuto, 2014).

Figura 05 – Composição da amostra (Técnica Bola de Neve)



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Partindo dessa técnica, entendemos pertinente adotar os critérios de gestão e representatividade na escolha das sementes. Assim, temos como semente 01 o Gestor da Formação de Professores do campus, indicando os professores da área específica; e como semente 02 uma professora das disciplinas pedagógicas, referência nesse campo. Acreditamos que essas duas “sementes” atendem à recomendação de Dewes (2013) quanto à pertinência das indicações dos potenciais participantes e ao seu papel na garantia da diversidade da população. Isto é importante porque reduz os possíveis vieses da pesquisa. Já para as ondas, o critério estabelecido foi: ser professor efetivo e possuir mais de 3 anos de experiência docente.

Assim, o professor gestor, que também é professor da licenciatura e, devido ao cargo que ocupa, relaciona-se com todos os demais professores das outras licenciaturas, indicou o nome de um/uma colega de Matemática, Física, Química e Ciências Biológicas. Do mesmo modo, a professora de formação pedagógica indicou uma outra colega de mesma área. Esses procedimentos formaram as ondas 1.1; 1.2; 1.3; 1.4 e a onda 2.1 provocando a ocorrência da saturação, momento em que se percebe que os dados recolhidos respondem à questão norte do estudo. Embora a população de professores compartilhe de um mesmo contexto de atuação, o campo da formação de professores, consideramos pertinente envolver na amostra professor/a específico/a (formação inicial correspondente à área da licenciatura em que atua) com o fim de garantir a representatividade da amostra.

Apesar da grande vantagem de o pesquisador gozar de certa confiabilidade perante o pesquisado, uma vez que o acesso foi intermediado por um seu conhecido (Vinuto, 2014), a amostragem em bola de neve também apresenta algumas desvantagens, tais como a falta de controle sobre a constituição e sobre o tamanho da amostra (Oliveira *et al.*, 2021). Como dito anteriormente, a população investigada é composta por 73 professores constituindo-se a amostra de sete participantes, visto que a saturação foi atingida com esse quantitativo.

Este estudo obedece a todas as recomendações éticas de pesquisas com humanos, dispostas nas Resoluções CNS nº. 466/2012 e nº 510/2016 e na Norma Operacional CNS 01/2013 expedidas pelo Conselho Nacional de Saúde e está registrada na Plataforma Brasil sob o CAEE 73045323.5.0000.5214, tendo sido aprovada mediante o Parecer 6.323.683 do Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal do Piauí.

A seguir, descrevemos o perfil de cada um dos sujeitos da pesquisa, identificados pelo pseudônimo de sua livre escolha, reverenciando um teórico/educador/figura histórica significativa para eles.

- Kurt Gödel - 53 anos, professor na licenciatura há 18 anos. Atualmente é gestor do Departamento de Formação de Professores e atuou como coordenador de programa de formação docente. Licenciado em Matemática e Mestre em Engenharia de Materiais;
- Galileu, 55 anos. Professor na licenciatura há 13 anos. Licenciado em Física, mestre em Ciências e Engenharia de Materiais;
- Anália Franco, professora nas licenciaturas há 21 anos, especialmente no campo do Estágio Supervisionado. Licenciada em Pedagogia e mestra em Educação;
- Mendel, 56 anos. Professor na licenciatura há 15 anos. É licenciado em Ciências Biológicas e mestre em Melhoramento Genético e Ciência Animal;
- Marie Curie, 48 anos. Professora na licenciatura há 14 anos. É licenciada em Química, doutora em Engenharia dos Materiais;
- Pitágoras, 57 anos. Professor na licenciatura há 13 anos. É licenciado e mestre em Matemática;
- Anne Sullivan, 57 anos. Professora nas licenciaturas há 20 anos. É licenciada em Pedagogia e doutora em Educação.

Como se constata, todos os participantes são egressos de cursos de licenciatura. Como exige a LDB nº. 9.394/96, a formação é em nível *stricto sensu*, tendo um deles curso de doutorado e os demais cursos de mestrado. Considerando o grau de formação, observamos que a titulação foi conquistada ao longo do exercício docente na licenciatura, reforçando o perfil dos professores de licenciatura delineado no estudo sobre a formação dos professores do Brasil de Gatti *et. al* (2019). As autoras ponderam que os incentivos à qualificação, como afastamento remunerado, bolsas e outras políticas de formação contribuíram para o expressivo crescimento da titulação dessa categoria de professores.

Embora nem todos tenham revelado a idade, inferimos, pelos anos de experiência docente, que a média gira em torno dos 50 anos, um pouco maior do que a média nacional identificada no estudo realizado pelas autoras referidas. Se, por um lado, isso representa um maior repertório de experiências, por outro, pode também recrudescer os conflitos e dissabores vivenciados nesse percurso, bem como consolidar crenças e valores já arraigados diante das muitas situações com que se depararam ao longo da prática educativa. Entretanto, pelo que demonstram suas narrativas, o ingresso na licenciatura lhes trouxe vigor e um olhar mais generoso para com a profissão e com os aprendizes.

Em relação à média de experiência docente dos participantes, aproximadamente 25 anos no total e 17 anos na licenciatura, podemos inferir que suas narrativas contrariam muito dos estudos citados por Huberman (2007) referentes ao ciclo de vida profissional dos professores.

Pelo tempo de atuação e idade que possuem, estariam enquadrados na fase de serenidade-distanciamento afetivo ou de conservantismo e lamentações, ou ainda, de desinvestimento. O que se observa nas narrativas é que ainda se empolgam com seu que-fazer (ainda que tenham algumas críticas às condições de trabalho, à instituição e ao desinteresse dos alunos), buscam inovar suas práticas e investem na formação, talvez a maior responsável por essa dinamicidade pedagógica.

Um ponto em comum entre as experiências dos professores participantes é a atuação pregressa na educação básica, na qual continuam atuando embora em contexto institucional bastante singular no qual os professores ministram aulas simultaneamente em cursos da educação básica à superior, incluindo os cursos e programas da Educação Profissional. Com exceção das professoras de disciplinas pedagógicas, os demais atuam, simultaneamente, na licenciatura e no Ensino Médio Integrado, forma de oferta da Educação Profissional que conjuga em um só tempo de curso a formação propedêutica e profissional em nível médio.

Exercer a docência no nível de atuação dos futuros professores que formam possibilita aos professores formadores identificar as principais dificuldades de aprendizagem desses discentes, favorecendo escolher e planejar práticas educativas de intervenção mais eficazes. Assim o inferimos porque entendemos que o fazer docente é situado (Tardif, 2014; Alcoforado, 2014) e que os saberes também são elaborados, subjetivados e apropriados a partir do contexto de trabalho, dos recursos e capacidades pessoais, da própria experiência e do coletivo profissional.

3.4 Buscas empíricas: técnicas e instrumentos de produção de dados

A natureza e os objetivos desta pesquisa orientaram a escolha do instrumento de produção dos dados por uma prática formativa utilizada por Freire (2022): As Cartas Pedagógicas. Optamos pelas cartas e as utilizamos como recurso metodológico por compreendermos a aprendizagem como processo de (re)construção das experiências, conhecimentos, crenças, valores, afetos e sentimentos do qual o aprendente, no caso específico o adulto professor e a pesquisadora, participam de modo ativo, direta e indiretamente, o que exige uma relação de reciprocidade entre quem pratica a ação, refletindo-a e a ela retornando.

Com fundamento em Mizukami *et al.* (2002), acreditamos que esse revisitar das experiências, aprendizagens e práticas por meio da escrita ajuda o professor a organizar seu pensamento em uma lógica própria ao retomar, pela memória, acontecimentos vividos, trazê-los ao momento presente, oportunizando ressignificá-los. O exercício da escrita potencializa a

reflexão, permitindo observar com maior profundidade, e até mesmo trazer à superfície, questões não tão claras quando da vivência das experiências anteriores, visto que o professor estará consigo e com suas memórias nesse solilóquio, perquirindo a si próprio, ainda que se façam presentes outras vozes, participantes efetivas em sua trajetória.

Além disso, compreendemos com Delory-Momberger (2012, p. 525), que a atividade de escrever sobre si, de narrar-se, de perceber-se reporta “a uma atitude mental e comportamental, a uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de forma constante na relação do homem com sua vivência e com o mundo que o rodeia”, resultando na composição de um quadro cujos elementos conectam-se formando uma unidade, conferindo-lhe sentido e significado. Há de se ressaltar, como bem colocam Brito e Lima (2011), que nesse processo de narrar a experiência o narrador nela imprime tons que lhes são percebidos no ato do contar, vez que o narrado não é a vivência literal da situação referida. O narrado é, pois, a experiência reconstruída. Daí Cunha e Breton (2021) afirmarem que o afastamento temporal do vivido até o momento de sua narração provoca efeitos na narração e nos processos de compreensão dela derivados.

Outro ponto a ser considerado é que “as narrativas biográficas são não somente constitutivas da emergência de uma identidade individual e coletiva, mas também indispensáveis para a compreensão de uma sociedade e de seus valores culturais” (Cunha; Breton, 2021, p. 5), posto que as narrativas estão permeadas por elementos que demarcam o contexto, o tempo e o lugar dos acontecimentos e experiências vividas pelos indivíduos. Ainda mais as narrativas de professores que têm sua ação profissional controlada e definida por políticas educacionais e institucionais.

Acreditamos que a abordagem biográfico-narrativo, além de permitir que o professor fale de si, das suas experiências, e por si, é um modo efetivo de fazê-lo refletir sobre elas. Posto que a escrita narrativa tem se constituído valioso instrumento de investigação no campo da formação docente, pois propicia a reflexão sobre o percurso/trajetória de vida e de formação (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015; Sousa; Cabral, 2015), acreditamos no potencial das Cartas Pedagógicas e a elegemos como instrumento de obtenção dos dados.

Cartas Pedagógicas, termo cunhado por Freire (2022) para expressar uma reflexão pedagógica profunda sobre temáticas relevantes, contextualizadas e atuais, caracterizam-se pela leveza do estilo e da linguagem acessível para despertar o interesse de jovens e adultos (pais, mães, professores/as) e tratar de temáticas/problemas da realidade circundante, explícitos ou que se queiram desvelar, e por terem, intencionalmente, compromisso com a (trans)formação pessoal e coletiva por meio da (auto)reflexão. Então, a tradição de escrever cartas data de

tempos remotos, embora nos tempos atuais, com a disseminação das mídias, venha sendo substituída por e-mails e WhatsApp, utilizando outras linguagens, em sua maioria, em substituição à escrita.

Camini (2012) diz que, ao longo da história, muitas pessoas, profundamente conectadas com seu contexto sócio-histórico, como Paulo Apóstolo, Rosa Luxemburgo, Gramsci, Che Guevara, José Saramago, Frei Betto e Paulo Freire, para citar alguns, lançaram mão desse recurso para comunicar/anunciar/solicitar/informar sobre alguma pauta importante. Nesse sentido, consideramos que escrever e receber cartas configura uma demonstração de amor, gratidão e envolvimento entre as pessoas e, sobretudo, possibilita uma prática dialógica e aprendizado mútuo.

Para Freitas (2021, p. 7), a Carta Pedagógica incorpora o sentido do gênero carta, mas o amplia ao possuir um duplo sentido: um mais amplo, revelando uma “intencionalidade da escrita como prática crítico-reflexiva, compartilhamento de experiências e saberes e convite ao diálogo” e um, mais específico, que se refere “às múltiplas finalidades que podem lhes ser atribuídas, em diferentes contextos de ensino, pesquisa, extensão e gestão – no âmbito acadêmico – ou em outros espaços educativos”. Deste modo, as Cartas Pedagógicas podem e devem ser usadas como recurso metodológico no desenvolvimento de pesquisas qualitativas.

Originalmente um recurso utilizado na formação de educadores populares da Educação Popular, as Cartas Pedagógicas, como recurso teórico-metodológico em pesquisas, são recentes, todavia têm demonstrado seu potencial como dispositivo fecundo, haja vista as experiências relatadas do uso desse instrumento nos eventos de divulgação do conhecimento científico, bem como nos espaços acadêmicos de formação profissional (Freitas, 2021).

Essa reinvenção do uso das Cartas Pedagógicas é possível porque anunciam a posição política e pedagógica do seu autor, revelam sua postura política e, ainda, podem produzir conhecimento. Para cumprir essa função, no entanto, algumas características devem lhe ser inerentes e observadas em sua feitura, dentre as quais destacaríamos o objetivo, o método, o conteúdo, a reflexão/diálogo que quer estabelecer, o conhecimento que quer produzir e o efeito que pretende causar (Dickmann, 2020).

No contexto desta pesquisa, as Cartas Pedagógicas cumprem uma dupla finalidade: ao tempo em que permitem a obtenção dos dados, possibilitam momento de autoformação dos professores participantes acerca da aprendizagem e de seu desenvolvimento por meio da reflexão, no movimento da escrita, sobre sua prática, conhecimentos, saberes, experiências e crenças, pois esse exercício permite analisar o próprio pensamento e, se necessário, revê-lo, complementá-lo, explicitá-lo com mais clareza.

Escrever Cartas Pedagógicas, conforme Freire (2022), pode ser uma oportunidade para refletir sobre os desafios da prática docente, a qual envolve os processos desafiadores da aprendizagem e do desenvolvimento, pois abrangem aspectos para além dos cognitivos, como os afetos e as percepções, que têm implicações cruciais para a sua efetivação. Dotta e Garcia (2022) defendem que as Cartas Pedagógicas valorizam os conhecimentos produzidos na prática educativa desenvolvidas nos tempos e espaços pedagógicos, bem como podem constituir-se em material subsidiário à compreensão dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem.

Além de dispositivo de produção dos dados, a Carta Pedagógica, segundo Dickman (2020), é capaz de convidar à aproximação e à reflexão sobre o que-fazer, estabelecer o diálogo, provocar uma resposta, chamar à continuidade e estabelecer uma conexão com a temática da pesquisa e com a pesquisadora. Com esses propósitos, a Carta Pedagógica foi entregue em mãos aos participantes, junto com folhas de papel, caneta e envelope em uma pasta para que eles não tivessem nenhum empecilho ou dificuldade adicional.

Os primeiros participantes que receberam a Carta foram: Semente 01 - Chefe de Departamento da Formação de Professor; e Semente 02 - Professora das disciplinas pedagógicas. O horário, data e local foram previamente agendados por meio de WhatsApp.

Nessas interações presenciais, oportunamente, foi-lhes apresentada a proposta de pesquisa, explicitados os tópicos (elementos/conteúdo) a serem narrados, relacionados ao objeto de estudo, ressaltando a importância de sua contribuição para a consolidação da pesquisa, deixando claro que poderiam receber outras Cartas, caso houvesse necessidade de esclarecimentos sobre algumas informações constantes na resposta da primeira Carta.

Ao reiterar o prazo e combinar a data de recebimento da devolutiva, ambas as Sementes sugeriram que pudessem enviar sua resposta por e-mail visto que facilitaria para si, pois não afetaria sua rotina, e para a pesquisadora, pois não seria necessário agenda prévia e deslocamento até o Campus Teresina Central. Sugestão prontamente acatada por todos.

Antes do prazo estabelecido, recebemos a devolutiva da Carta das Sementes contendo a indicação de nomes dos colegas sugeridos como informantes, que comporiam as Ondas, com o respectivo contato. A Semente 01 indicou os nomes de professor de cada uma das áreas específicas: Matemática, Física, Química e Ciências Biológicas, formando as Ondas 1.1; 1.2; 1.3 e 1.4, respectivamente, enquanto a Semente 02 indicou o nome de uma colega pedagoga, formando a Onda 2.1.

Recebidas as respostas das Cartas Sementes, de pronto, entramos em contato com cada uma das pessoas sugeridas, no total de cinco, compondo as Ondas. Confirmados o interesse e a disponibilidade, foi agendado local, data e horário para entrega das Cartas.

No encontro com as Ondas, replicamos todo o procedimento adotado com as Sementes, ficando combinado que o prazo para a devolutiva seria de quinze dias. E assim como as Sementes, cada um dos informantes componentes das Ondas sugeriu que a resposta fosse enviada por e-mail. Então o e-mail e/ou o WhatsApp ficaram sendo nosso canal de comunicação.

Até o prazo estipulado, recebemos as cinco devolutivas. Após lidas e analisadas, foi sentida a necessidade de aprofundar ou clarificar alguns pontos das narrativas. Assim, retomamos o contato por WhatsApp e informamos que enviaríamos outra Carta. Oportunamente, na segunda missiva, foram solicitadas algumas informações que ajudaram a compor o perfil do informante.

Destaca-se que o instrumento, a Carta (Apêndice 01), foi previamente testado, tendo como finalidade validá-lo considerando o rigor científico. Assim, ficou claro que atende aos objetivos previstos, visto que contém dados necessários para responder à questão/problema que deu origem à pesquisa.

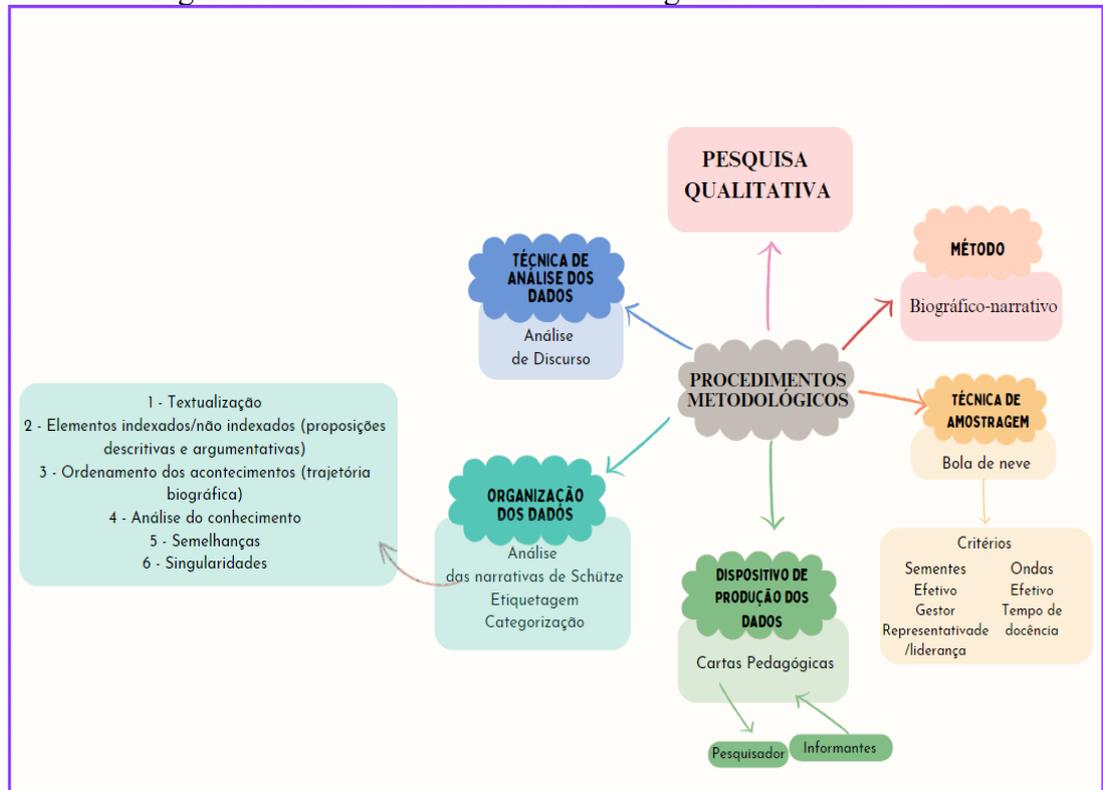
3.5 Análise organizacional dos dados: etiquetar e categorizar

Ressignificar a prática educativa por meio da narrativa escrita das experiências é uma prática formativa que vem ganhando espaço no campo da formação de professores. Isto é possível porque, segundo Freitas e Fiorentini (2007, p. 63), essa prática possibilita “refletir, relatar e representar a experiência, produzindo sentido ao que somos, fazemos, pensamos, sentimos e dizemos”. Essa narração de si, da formação e do aprendizado da profissão promove o autoconhecimento e a autorreflexão sobre as dimensões pessoais e profissionais do professor, permite perceber a evolução de suas concepções sobre ensinar e aprender e o desenvolvimento de repertório pedagógico para estabelecer as bases do seu saber-fazer docente e (re)construir sua prática educativa.

As narrativas contidas nas Cartas Pedagógicas estão eivadas de subjetividade, característica própria desse recurso metodológico e da pesquisa qualitativa. Ao contar, narrar ou falar sobre suas experiências, o narrador relembra suas práticas, trajetórias de vida pessoal e profissional, acontecimentos, organizando-os numa sequência de fatos colocados em ordem cronológica (ou não), possibilitando uma aprendizagem com as lembranças que afloram durante a processualidade narrada.

Isso requer um modo de organizar os dados brutos que permitam apreender todos os elementos e sentidos da narrativa que propiciem as condições necessárias para que o pesquisador consiga analisá-los. Deste modo, foi escolhida, como procedimento de organização dos dados, a técnica de análise de narrativas de Schütze (2010), seguida da etiquetagem e categorização (Figura 06).

Figura 06 - Procedimentos de análise organizacional dos dados



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Jovchelovitch e Bauer (2002) sistematizam a proposta de análise de narrativa de Schütze (1977;1983) em seis passos: textualização; separação do texto em material indexado e não indexado; ordenamento dos acontecimentos para composição das trajetórias dos informantes; análise do conhecimento; agrupamento e comparação entre as trajetórias individuais; e comparação contrastiva das trajetórias individuais, identificando contextos e semelhanças. Nessa perspectiva, segundo Weller (2009), os dispositivos de produção da narrativa enfatizam os contextos nos quais as biografias são construídas, bem como os fatores que implicaram mudanças e ações dos sujeitos.

A textualização, primeiro passo da análise de narrativas de Schütze (1977;1983 *apud* Jovchelovitch e Bauer), foi pensada, tornando as Cartas de cada informante um único texto, visto que cada participante escreveu duas cartas, devido à necessidade de clarificar alguns pontos após a leitura da primeira Carta-resposta. Assim, optamos pelo uso de colchetes para marcar o início e final dos trechos inseridos da segunda carta.

Jovchelovitch e Bauer (2002) apontam que os acontecimentos das narrativas podem ser expressos tanto em termos gerais, não indexados, quanto em termos indexados. Os últimos referenciam lugar e tempo em contextos determinados posto que se referem à experiência pessoal do narrador, tendendo a focar acontecimentos, pessoas e ações, evidenciando "quem fez, o quê, quando, onde e por quê". Já os elementos não indexados referem-se a valores, juízos, descrições de sentimentos, motivos e repertórios/saberes construídos pelo narrador em sua trajetória de vida e aprendizados.

Assim, na sequência dos procedimentos de organização, segundo passo, identificamos os elementos indexados e não-indexados, separando-os em colunas, mantendo os marcadores de finalização de uma unidade de apresentação e os de início do tópico seguinte, assim como mantivemos aspectos centrais de acontecimentos da biografia do narrador, ainda que bastante específicos de sua individualidade, considerados indispensáveis para compreender sua trajetória de aprendizado e desenvolvimento pessoal e profissional implicadores na sua prática educativa.

A indexação do texto permite analisar o ordenamento dos acontecimentos recortados das vivências do narrador, compondo sua trajetória de vida; enquanto a não indexação permite compreender o seu autoentendimento sobre as questões sensíveis que foram detalhadas. Essa forma de organização favorece a análise das narrativas, pois possibilita ao pesquisador apreender o processo transformador que ocorre com o informante no movimento de contar suas experiências, revisitá-las e refletir sobre elas (re)significando-as.

As marcações temporais, o contexto, os acontecimentos e as justificativas (elementos indexados) ajudam a compreender o movimento feito pelo narrador em sua trajetória, dando sentido às suas buscas e transformações, assim como evidenciam o recorte, a edição dos acontecimentos e a sua ordenação na narrativa. Por seu turno, os valores, juízos, sentimentos, motivos, desafios enfrentados (elementos não indexados) falam de como essas experiências forjam a si próprio nesse processo de aprender/compreender a profissão, a partir da teorização, no percurso formativo acadêmico, de suas experiências e dificuldades, e da permanente construção de tornar-se e afirmar-se no percurso de vida.

A indexação e a não-indexação dos elementos da narrativa revelam ou dão indícios das condições de vida, das experiências, das condições socioculturais vivenciadas pelo informante na sua trajetória de vida pessoal, social, acadêmica e profissional. Nesse sentido, permitem delinear o processo de constituição da profissionalidade do docente e evidenciar, conforme afirma Alcoforado (2014), que o desenvolvimento profissional é multidirecional e inacabado, como expressa a narrativa no instrumento teste.

Nessa etapa, identificamos ainda as proposições descritivas e argumentativas dos elementos não-indexados (Apêndice 04), pois são utilizados na narrativa para expressar como os acontecimentos foram sentidos e experienciados pelo narrador revelando nos seus discursos valores, opiniões, e para legitimar resistências e enfrentamentos a situações vivenciadas, bem como reflexões nas quais elaboram suas teorias e conceitos gerais sobre esses acontecimentos.

Esse passo mantém um estreito diálogo com a técnica escolhida para interpretar as informações produzidas, a análise de discurso, pois evidencia os recursos utilizados pelo narrador para produzir os efeitos de sentido que pretende imprimir à sua narrativa, cujo ponto de articulação está expresso nas notas analíticas produzidas reflexivamente à parte pela pesquisadora à medida que vai identificando no discurso o enquadramento teórico das opiniões e justificativas dos participantes.

Simultaneamente à etapa anterior, no terceiro passo, ordenamento dos acontecimentos ou trajetória do indivíduo, fizemos uso dos componentes indexados do texto para organizá-los sem, contudo, alterar a sequência disposta pelo narrador. Nas passagens estruturais da discursividade do participante, analisamos cada segmento da ideia central, mantendo os aspectos que são específicos da sua biografia e aqueles que podem ser generalizados, suprimindo trechos que ratificavam reiteradamente os enunciados, sem prejudicar a compreensão dos dados biográficos. Isso subsidia o pesquisador para captar a função desses elementos estruturais contidos na carta em sua totalidade, bem como os aspectos acessórios que têm relevância local ou que estão relacionados somente com algumas partes descritas na carta.

No quarto passo (Apêndice 04), análise do conhecimento, as teorias utilizadas pelos narradores são identificadas, notadamente na explicação de seus argumentos discursivos sobre acontecimentos ou escolhas, tendo início a construção de teorias sobre o seu próprio “eu” surgidas tanto no início quanto no final da narrativa. Nesse passo, podem ser identificados ainda outros componentes não-indexados que, segundo Weller (2009), foram destacados por Schütze (1987): avaliação da trajetória biográfica, explicações ou construções de fundo, projetos biográficos, modelos ou teorias que orientam a ação, descrições abstratas, avaliações gerais e teorias comentadas. Esses pontos, clarificados por Weller (2009), sustentaram o processo de etiquetagem e categorização das contribuições dos informantes por facilitarem a compreensão do modo como os informantes elaboram suas opiniões e constroem sua sabedoria de vida, valores e concepções a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e profissional.

No quinto e sexto passos, os agrupamentos e comparações entre as trajetórias permitem ao pesquisador identificar semelhanças e singularidades, as quais nos levaram à compreensão da centralidade experiencial vivida pelos informantes, narradas no percurso biográfico (Quadro

02).

Quadro 02 - Semelhanças e singularidades na biografia dos informantes

SEMELHANÇAS	SINGULARIDADES
1 Identificação com a docência na formação profissional (Galileu; Pitágoras; Anália Franco; Anne Sullivan).	- Escolheu a docência por vocação pelo fascínio com um professor. - No início da carreira não conseguiu implementar as práticas de ensino que admirava no professor que o influenciou a seguir a docência. - A formação continuada em exercício em um curso de especialização e o encontro com os pares foram decisivos na mudança de sua prática educativa (Kurt Gödel).
2 Identificação com a docência construída no exercício profissional (Galileu; Marie Curie; Anália Franco).	- O contexto socioeconômico e o reconhecimento das limitações acadêmicas determinaram a escolha pela licenciatura e a docência às quais resistia tentando concurso em outras áreas. - A performance e a oportunidade de ensinar simultânea à formação determinaram a assunção da profissão.
3 O contexto socioeconômico foi decisivo na escolha da docência (Galileu; Anália Franco).	- Reconhece a experiência docente paralela à formação como fundamental no aprendizado e construção do professor que se tornou (Galileu). - A identificação com o campo específico e a experiência docente ao longo da formação inicial referendam sua escolha pela docência (Marie Curie).
4 Trajetória formativa e profissional docente em processo contínuo (Kurt Gödel; Galileu, Anne Sullivan; Mendel, Anália Franco, Marie Curie).	- O ingresso na licenciatura, o observar e o compartilhar experiências com os colegas, bem como as atividades de orientação de TCC despertaram a reflexão sobre a importância e necessidade de formação continuada em nível de pós-graduação (Mendel).
5 Perspectiva de formação continuada como impulsionadora da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e profissional (Kurt Gödel; Anne Sullivan; Mendel).	- Experimentou outras profissões até a escolha deliberada pela docência. - Expressa um paradoxo em relação a ser professor: acredita em predestinação ao tempo em que reconhece a possibilidade de criar situações para tornar-se um professor (Pitágoras).
6 Experiência na gestão como elemento importante no exercício da docência (Kurt Gödel; Anne Sullivan; Pitágoras).	- A escolha profissional foi mais orientada pela questão da sobrevivência do que pela identificação com a atividade. - Ainda durante a formação inicial, no estágio supervisionado e no trabalho como professora substituta, constituiu uma relação de identidade com a docência (Anália Franco). - O “excesso” de docência provocado pela observação do trabalho da mãe, inicialmente, a fez desejar outra profissão. - Reconheceu e assumiu-se professora desde a formação inicial (Anne Sullivan).

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

É importante destacar que essas informações foram retiradas por ocasião da análise textual dos elementos indexados (Apêndice 03), contidos nas cartas dos informantes, consideradas essenciais para a análise discursiva dos dados.

Integrando-se aos procedimentos da análise das narrativas, utilizou-se a técnica das etiquetas que resultaram na categorização dos dados, realizando-se o sétimo passo da análise organizativa. A etiquetagem “é uma atividade que tem como finalidade descobrir os tijolos elementares de uma teoria em processo de elaboração” conforme proposta de Lejeune (2019, p. 85) sobre os quais a continuidade da análise se apoia. As etiquetas permitem ao investigador

qualificar a sabedoria de vida dos informantes (construída na relação teoria-prática) e conceituá-la, criando assim as categorias.

A etiqueta é posta afixando-se palavras no texto do participante. Isso pode ser feito de forma manual ou por meio eletrônico. Contudo, no processo desta pesquisa, foram identificados e extraídos das passagens da narrativa trechos que manifestam os sentimentos, as emoções, as opiniões ou as representações dos informantes acerca do objeto pesquisado, considerando que as etiquetas traduzem os sentidos do que é dito nas cartas pelos participantes, após a análise organizacional dos elementos não indexados.

Cabe ressaltar que, nesse aspecto, a etiquetagem é feita a partir da interpretação do pesquisador sobre os ditos dos informantes. Daí Lejeune (2019) afirmar que a reflexão é inerente à etiquetagem. Em vista disso, é também uma atividade complexa visto que implica descoberta, pois a etiqueta não se mostra à primeira leitura do pesquisador.

A etiquetagem é um procedimento articulado, pois envolve, conjuntamente, outros dois elementos: as propriedades e as categorias. As propriedades são as características do fenômeno que se quer descobrir; as categorias são os conceitos e noções elaborados pelo pesquisador a partir da caracterização do fenômeno identificado. Deste modo, a etiquetagem é um procedimento que requer experiência, perspicácia e criatividade do pesquisador, pois exige que identifique o fenômeno o qual a etiqueta caracteriza e estabeleça diálogo com a teoria que o explica. Para etiquetar, portanto, é fundamental que se tenha em mente “[...]a vocação analítica, conceptual e teórica das etiquetas” (Lejeune, 2019, p. 108).

As etiquetas podem ser de dois tipos: *in vivo* e do pesquisador. Nas etiquetas *in vivo*, utilizamos as palavras emitidas pelo próprio participante o que contribui para acessar seu universo de referência e encontrar palavras que dão sentido às experiências. Nas etiquetas do pesquisador, ele utiliza palavras que dão sentido ao vivenciado pelo participante. Isto é indicado quando as palavras do informante podem significar outra realidade diferente da que pretende ou têm pouco efeito para representar seus sentimentos e vivências (Lejeune, 2019).

Assim, a opção pelos tipos de etiquetas *in vivo* se apresenta como oportuna, neste momento, condizente com a opção de pesquisa adotada. Finalizando os procedimentos da análise organizativa, é chegado o último passo, o momento da categorização, feita a partir do diálogo estabelecido entre as etiquetas extraídas do discurso dos informantes a respeito do objeto em estudo e a teoria que o sustenta (Quadro 03).

Quadro 03 - Categorizando os dados: a etiqueta como referência mediadora e a categoria como produto

ETIQUETAS	CATEGORIA GERAL	SUBCATEGORIAS
<p>Formação -Modificar a prática educativa; Manter a equipe atualizada e atuante; Aprender, conhecer; Evoluir melhorar e dar segurança; O professor muda; Colocar-se em constante aprendizado; Integrar abordagens dinâmicas e atualizadas; Desestabilizar afirmativas universais; Ponte: conhecimentos e a práxis; Observar e realizar; Atualizar-se de forma autônoma, individual/coletivamente</p>	<p>1 Formação: modifica a prática educativa e o SER professor.</p>	<p>1.1 - Manter-se atualizado: inovando à práxis e integrando conhecimentos.</p> <p>1.2 - Aprender: evolui de forma autônoma, individual e coletivamente.</p> <p>1.3 - Modifica o SER professor: colocar-se em constante aprendizado.</p>
<p>Aprendizagem -Novas ideias se relacionam aos conhecimentos; Entendimento, (re)descobrir; Construção ativa do conhecimento; Própria forma de aprender; Processo de transformar-se; Transformar a realidade e conhecimentos; Processo social e humano; Polifonia de vozes, tecidos, tramas.</p>	<p>2 Aprendizagem: processo social e humano de (re)descoberta da própria forma de aprender.</p>	<p>2.1 - Descobrir e redescobrir: entender e relacionar novas ideias aos conhecimentos.</p> <p>2.2 - Transformar-se: transformando a realidade e os conhecimentos.</p> <p>2.3 - Polifonia de vozes, tecidos e tramas: construção ativa dos conhecimentos.</p>
<p>Como aprendo -Lendo livros com amigos; Observando, escrevendo, desenhando; Estudando, buscando conhecimentos; Interagindo: colegas, alunos; Troca de experiências; Pensando a prática e metodologia de ensino; Participando de eventos e projetos; De forma coletiva com os pares; Problematizando; Com a grande escola da docência.</p>	<p>3 Aprendo: com a escola da docência, interagindo com os pares e problematizando conhecimentos.</p>	<p>3.1 - Troca de experiências: lendo, estudando, participando de projetos e da construção dos conhecimentos.</p> <p>3.2 - Interagindo: observando, pensando a prática e metodologias de ensino.</p> <p>3.3 - Problematizando: participando coletivamente de projetos.</p>
<p>Como Ensino -Variando, combinando: metodologias ativas x métodos tradicionais; Fazendo associações; Explicações detalhadas; Lidando com o ser em sua integridade; Identificando necessidades e adaptando; Refletindo como o aluno aprende; Relacionando: tema, cotidiano; Exercitando a escrita; Instigando dúvidas; oportunizando a compreensão.</p>	<p>4 Ensino: lidando com o ser em sua integridade e refletindo como se aprende.</p>	<p>4.1 - Associar formas de aprender: variando métodos, aproximando o discurso da prática.</p> <p>4.2 - Identificar dúvidas e necessidades: instigando a partir da experiência.</p> <p>4.3 - Oportunizar a compreensão: aplicando e relacionando a prática ao cotidiano.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Evidentemente, para se chegar à categorização dos dados, vivenciam-se várias fases em constantes mutações que envolvem: formação, aprendizagem e os processos do aprender (como

aprendo) e do ensinar (como ensino). Esse quarteto é indissociável e exige, além de leituras, muito estudo a fim de construir argumentos fundamentados em um marco teórico capaz de redimensionar a análise do discurso, técnica escolhida para análise interpretativa dos dados da presente pesquisa.

Em síntese, no campo empírico, os dados foram colhidos por meio do instrumento denominado Cartas Pedagógicas. De posse dessas informações, procedemos à análise organizacional dos dados que resultou no agrupamento das narrativas em elementos indexados (quem fez o quê, quando, onde e por quê) e não indexados - valores, juízos, descrições de sentimentos, motivos e repertórios/saberes conforme a técnica de análise de narrativas de Schütze (2010), apoiados na visão de Jovchelovitch e Bauer (2002) e Weller (2009).

Dos elementos indexados, selecionaram-se informações pertinentes que foram se multiplicando e constituindo a trajetória biográfica dos informantes, enquanto, dos elementos não indexados, a análise das informações deu origem, inicialmente, às etiquetas, referência do reflexo mediador para construção do produto, ou seja, das categorias gerais e subcategorias, nas quais, posteriormente, foram agregadas as contribuições dos informantes da pesquisa, colhidas nas cartas (Anexo 01). Dessa forma foram-se abrindo possibilidades para a análise dos sentidos constantes nos discursos, presentes nos dados não indexados explícitos na materialidade discursiva.

Então, as etiquetas são reflexo social e as categorias são o produto desse reflexo, consubstanciado pelas concepções de formação, aprendizagem, aprender e ensinar dos profissionais da educação e, nesse caso específico, dos professores das licenciaturas que atuam no contexto peculiar de uma instituição pluricurricular da Educação Profissional.

Nessa perspectiva, a análise organizativa dos dados deve ser compreendida como um começar de uma caminhada permeada por dúvidas e incertezas vistas da posição do investigador, o que é aceitável na pesquisa qualitativa em educação, vez que qualquer metodologia traz em si ideologias próprias, pois o pesquisador, mesmo se distanciando do objeto para não emitir julgamentos que comprometam o rigor científico da pesquisa, não se situa fora do contexto observado.

3.6 Pensando o diálogo com as informações discursivas produzidas

Dentre as técnicas de interpretação e compreensão dos dados, escolhemos a Análise de Discurso (AD) que visa compreender e interpretar a construção do discurso, concebido como os efeitos de sentidos produzidos por todas as formas de fala e de textualização. Esta técnica,

afirma Gill (2002), possui provavelmente 57 (cinquenta e sete) variedades, de diferentes vertentes, de estudo de textos e pode ser aplicada para pesquisar sobre diversos temas, como mídias sociais, sociologia da ciência, psicologia social e estudos da tecnologia.

Contudo essas variedades comungam da visão da não transparência e neutralidade da linguagem e da centralidade do discurso na construção da vida social. Dentre essas variedades, escolhemos a perspectiva francesa, buscando identificar os efeitos de sentido e as condições de produção dos discursos produzidos pelos professores escritores das Cartas Pedagógicas, articulando as dimensões discursivas e não discursivas dos enunciados, fundamentados em Orlandi (2009), Brandão (2012), Maingueneau (2015) e outros autores vinculados à escola de análise de discurso de base enunciativa.

Introduzido por Zellig S. Harris em 1952, o termo análise era empregado em sentido etimológico como decomposição e o discurso se referia a uma unidade linguística formada por frases ou texto. Concebendo o discurso de uma perspectiva estruturalista como análise da estrutura de um texto, ainda que estendesse seus procedimentos de análise da linguística aos enunciados, não propunha reflexão sobre os processos de significação e as condições sócio-históricas de produção do discurso. Essas somente passaram a ser consideradas nos anos 60 por Pêcheux, Foucault e outros, demarcando sua preocupação com as formas de instituição dos sentidos produzidos no discurso e consolidando e firmando a AD como um campo de estudos.

Nos anos 80, a AD se aproximou do pós-estruturalismo o que contribuiu para o acento das suas problemáticas atuais sobre a globalização do saber teórico e a promoção do diálogo entre tradições teóricas até então separadas, constituindo-se como um espaço de pesquisa mundial integrador e interdisciplinar (Maingueneau, 2015; Brandão, 2012).

Na AD, portanto, a linguagem extrapola: a) o texto e as estruturas linguísticas, privilegiados pelos linguistas; b) as atividades comunicacionais, acentuadas pelos sociólogos; e c) as modalidades e condições do conhecimento, enfocadas pelos psicólogos. Daí a dificuldade e desconforto dos analistas de discurso, posto que têm que se esforçar para não reduzir o discursivo ao linguístico e não permitir que aquele seja absorvido pelas realidades sociais ou psicológicas. Para Maingueneau (2015, p. 30), os analistas de discurso devem articular essas três dimensões, pois a

problemática discursiva associa intimamente língua (mais amplamente, os recursos semióticos disponíveis em uma sociedade), atividade comunicacional e conhecimento (os diversos tipos de saberes, individuais e coletivos), mobilizados na construção dos sentidos dos enunciados.

Em oposição à ideia de que a linguagem é um meio neutro de refletir e de descrever o mundo, a AD destaca a importância central do discurso na construção da vida social e afirma

que a língua se caracteriza pela sua opacidade e heterogeneidade, ressaltando que um enunciado possui múltiplas leituras, não se reduzindo ao conteúdo do texto. Dessa forma, a linguagem, como objeto construtivo, criador e construído, assegura que todo discurso é uma prática social capaz de ser utilizada para diversas funções e de diferentes modos, a depender do contexto social, político e cultural a que se refere (Orlandi, 2009).

O analista de discurso acredita que o conhecimento humano é formado por meio de interações sociais e não apenas pela observação da realidade física. Assim, argumentam que todo discurso é circunstancial, visto que os indivíduos se orientam continuamente pelo contexto interpretativo em que se encontram e constroem o discurso para se ajustarem a ele, dependendo da situação em que se encontram e da pessoa presente durante o texto escrito ou falado. Nesse sentido, o analista de discurso analisa, simultaneamente, o discurso, em si e o contexto interpretativo (Gill, 2002). Essa articulação dos funcionamentos textuais com as situações de comunicação por meio de dispositivos de enunciação, resultante do verbal e do institucional, é que se constitui como o interesse da AD (Maingueneau, 2015).

Todo discurso proferido pelo sujeito revela as concepções, crenças, valores e visões de mundo, independentemente de sua intencionalidade. Daí não haver discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia pois “[...] a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição dos sujeitos e dos sentidos” (Orlandi, 2009, p. 46). Deste modo, a AD considera que a linguagem não é transparente e que o real sentido do discurso se encontra na sua materialidade linguística e histórica.

Torna-se cada vez mais evidente que, por trabalhar com a produção do sentido e não do texto, o *corpus* da AD é constituído pela ideologia, história e linguagem. A ideologia reflete o posicionamento do sujeito no discurso revelando as ideias constituintes de sua representação da realidade; a história representa o contexto sócio-histórico no qual o sujeito está inserido e a linguagem constitui-se como a materialidade do texto que permite apreender os sentidos do seu discurso (Caregnato; Mutti, 2006).

Sendo a linguagem um sistema de significação da realidade, extrapola a coisa representada e o signo que a representa, residindo nesse interstício o ideológico, articulando a linguagem à ideologia e o linguístico ao social: “O ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos é, portanto, o discurso” (Brandão, 2012, p. 11). Nesta perspectiva, a autora considera que a palavra é o lugar privilegiado para a manifestação da ideologia, pois, devido a sua natureza dialógica, se transforma em palco de luta de vozes que, ocupando diferentes posições, querem se fazer ouvir por outras vozes.

Por conseguinte, na AD, compreende-se o signo linguístico como dinâmico, vivo, dialético e considera-se o interlocutor como um elemento ativo na constituição do significado nas interações sociais.

Esses dois conceitos, ideologia e discurso, são nucleares no quadro teórico da AD na articulação entre o linguístico e o sócio-histórico. Ambos os conceitos, ideologia e discurso, ainda na atualidade, são fruto de questionamento dada a noção confusa do primeiro e a polissemia do segundo. O consensual em relação à ideologia é que todo discurso é por ela atravessado, admitindo-se que não existe um discurso ideológico - posto que o signo é arbitrário - mas sim que todos o são à medida que veiculam a ideologia de quem o enuncia. Já a concepção de discurso difere, a depender da escola ao qual se filia ou mesmo de autores vinculados a uma mesma escola (Brandão, 2012). Assumimos, no contexto desta pesquisa, fundamentada em Pêcheux (2008), a concepção de discurso como produção de efeitos de sentido sobre os interlocutores.

O processo de fazer uma análise de discurso implica questionar os próprios pressupostos individuais e as maneiras como habitualmente se conferem sentido às coisas. Implica um espírito de ceticismo e o desenvolvimento de uma mentalidade analítica. Além disso, também há a preocupação com a criação de hipóteses sobre as funções de características específicas do discurso para, posteriormente, testá-las frente aos dados. A tarefa do analista é, pois, identificar cada problema e como o que é dito se constitui em uma solução. Desta forma, a análise de discurso exige rigor, com intuito de produzir um sentido analítico dos textos a partir de sua confusão fragmentada e contraditória, com atenção cuidadosa aos detalhes (Gill, 2002).

Nesse sentido, a interpretação do discurso é regulada, necessariamente, pelas suas possibilidades e condições de produção, não se configurando como decodificação e apreensão de sentido, pois as palavras não guardam sentido em si mesmas, presas em sua literalidade. O sentido resulta das posições ideológicas sustentadas por quem as emprega: “Os sentidos não estão nas palavras elas mesmas. Estão aquém e além delas” (Orlandi, 2009, p. 42). Deste modo, ressalta a autora, a importância da AD se dá na explicitação e na compreensão dos modos como os sentidos estão sendo produzidos pois não estão ligados às intenções do dizer, sendo necessário referi-los às condições de sua produção, estabelecer as relações mantidas com sua memória e remetê-los a determinada formação discursiva.

Segundo Brandão (2012, p. 42), a noção de condições de produção se refere às circunstâncias nas quais os sujeitos do discurso interagem; essas, por sua vez, são permeadas pelas contradições históricas e ideológicas materializadas nos discursos. Para Orlandi (2009), as condições de produção compreendem os sujeitos e a situação discursiva, destacando o papel

fundamental da memória na produção do discurso. A autora entende que há dois sentidos nesse processo: a) o sentido estrito, que diz respeito às circunstâncias, ao contexto imediato; e (b) o sentido amplo, que inclui o contexto sócio-histórico e ideológico no qual o discurso é produzido. Acreditamos que ambas as noções dialogam e evidenciam a importância das circunstâncias e do contexto na produção dos efeitos de sentido do discurso.

Também fazem parte das condições de produção do discurso os domínios não discursivos remetidos pelos enunciados, como as instituições, os acontecimentos políticos, os processos econômicos e culturais, e todo tipo de práticas neles implicadas. Todavia esses domínios não podem ser vistos nem como expressão, nem como determinantes de um discurso, posto que fazem parte das condições de sua emergência. Nesse sentido, não estamos à procura do que está por trás do discurso, do que o enunciador quis dizer ou disse sem querer. Pretendemos compreender e descrever as condições de produção de determinado discurso, enunciado ou conjunto de enunciados (Fischer, 2001).

Em síntese, compreendemos que o discurso está circunscrito no tempo e no espaço em que é produzido, fazendo com o que o dito seja dito daquela forma e não de outra. “O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua” (Orlandi, 2009, p. 32). Daí ser inútil, na perspectiva do discurso, segundo a autora, perguntar ao sujeito o que ele quis/quer dizer quando disse/diz algo, posto que ele não tem controle sobre os efeitos de sentido produzidos pelo dito.

Nesta perspectiva, ao invés de encarar o discurso como um caminho para descobrir a razão de um acontecimento, estamos interessadas no discurso em si, ou seja, no conteúdo e na organização dos textos e das falas (Gill, 2002), procurando construir sua unidade mostrando “[...] como determinados enunciados aparecem e como se distribuem no interior de um certo conjunto [...]” não como “[...] uma operação de simplificação e assepsia de enunciados desorganizados, contaminados e por demais vivos, é um trabalho, como já dissemos, de multiplicação dessa realidade da coisa dita” (Fischer, 2001, p. 206).

Isso implica dizer que há uma multiplicidade de modos de dizer o mais simples dos fenômenos e uma descrição específica é dependente da orientação do locutor/escritor/enunciador (Gill, 2002), da formação discursiva assumida a partir de sua posição epistemológica/teórica/social/política/axiológica a qual se vincula.

Nosso trabalho, como analista de discurso, consiste, então, em compreender e interpretar o sentido do discurso a partir da articulação da língua/ideologia/história, extraindo das palavras, frases e proposições, enunciados “as formações que apenas se destacam de seus *corpus* quando os sujeitos da frase, os objetos da proposição, os significados das palavras *mudam de natureza*,

tomando lugar no ‘diz-se’, distribuindo-se, dispersando-se na espessura da linguagem” (Deleuze, 1991, p. 29, *apud* Fischer, 2001, p. 206).

Para tanto, há que se considerar as posições sociais possíveis de serem assumidas pelo sujeito no jogo da linguagem e descolar do texto o seu discurso no processo de interpretação. Arantes e Deusdará (2017) observam que esse processo de separação do texto do discurso do Outro é também um texto, posto que o pesquisador se manifesta como co-enunciador do discurso ao analisá-lo e interpretá-lo.

O analista de discurso não se deve ater apenas ao discurso, mas também ao contexto interpretativo pois todo discurso é circunstancial. Adequamos nosso discurso conforme os contextos em que estamos inseridos na tentativa de dizer o que nos parece certo de acordo com essa conjuntura específica. O contexto interpretativo não se refere e é empregado apenas à interação, “mas também para atingir características mais sutis da interação, incluindo os tipos de ações que estão sendo realizadas, e as orientações dos participantes” (Gill, 2002, p. 249).

A autora afirma que, em se tratando da linguagem, nada é simples ou trivial, pois as falas, os textos estão implicados em vários tipos de atividades e práticas sociais. Devemos, pois, ficar atentos ao modo como o discurso é organizado a fim de nos persuadir. Nesse aspecto, a sintonia com a técnica de organização dos dados com a AD favorece a acuidade do pesquisador no processo de análise e interpretação da narrativa dos participantes.

Com esse norteamto, perscrutamos as Cartas Pedagógicas conscientes da opacidade da linguagem, dos ditos e dos não ditos, da dimensão discursiva e não discursiva dos enunciados, das estruturas processuais que afetaram e afetam a construção da trajetória dos professores e, sobretudo, das condições de produção e efeitos de sentido de seus discursos. Ademais, as narrativas permitem a integração das aprendizagens adquiridas por meio da formação profissional e das experiências, visto que a primeira abarca e extrapola o vivido.

Nesta perspectiva, acreditamos que a AD é a técnica adequada para a análise e interpretação dos dados produzidos pelas narrativas das Cartas Pedagógicas posto que, como todo processo de construção do conhecimento, as concepções de aprendizagem e desenvolvimento profissional e pessoal foram se produzindo em conformidade com as condições de produção e o tempo histórico em que se inscrevem, bem como as histórias pessoais e de formação profissional dos professores também são atravessadas por essas questões. Assim, apreendemos os efeitos de sentidos, os ditos e os não-ditos que permeiam o discurso dos professores participantes.

Esse processo detalhado da análise organizacional dos dados preparou o material empírico para a análise discursiva dos resultados apresentados na próxima Seção.

4 PARA ALÉM DA EXPERIÊNCIA E SABERES: (RE)CONSTRUINDO APRENDIZAGENS

A validação desta pesquisa dá-se pela resposta às inquietações que deram origem ao estudo sobre a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e profissional do adulto professor de adultos e as implicações na prática educativa. Isso contribui para o alcance dos objetivos propostos, fortalecendo e consolidando a tese inicial, ancorando-se em teorias que contribuem com resultados que, por sua própria natureza, provocam impactos positivos, tanto internos (Academia) quanto externos (a comunidade em que se insere).

Esta Seção apresenta o produto de uma investigação que ultrapassa o nível da experiência e os saberes instituídos, estendendo-se para a (re)construção de aprendizagens, abrindo uma discussão que traz para o centro do processo a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e profissional do adulto professor, cujas reflexões contribuem para responder à questão problema: Como a compreensão do processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional e pessoal do adulto professor contribui para a ressignificação da prática educativa? Na subseção 4.1, a discussão se volta para as semelhanças e singularidades presentes nos discursos dos professores acerca dos motivos de sua escolha pela docência e o impacto desta no desenvolvimento pessoal e profissional e na construção de sua identidade docente. As demais subseções iniciam a discussão com as categorias gerais seguidas das subcategorias, nas quais as falas foram agregadas: a) Formação: modifica a prática educativa e o SER professor, apresenta a percepção da formação e como ela (trans)forma seus modos de ser, estar professor e os ajuda a refletir sobre sua prática e a integrar os conhecimentos adquiridos à práxis; b) Aprendizagem: processo social e humano de (re)descoberta da própria forma de aprender, analisa a concepção de aprendizagem, entendida como um processo de mudança/transformação operado a partir das experiências e conhecimentos, no qual a individualidade e o social dialogam; c) Aprendo: com a escola da docência, interagindo com os pares e problematizando conhecimentos, revela como aprendem, destacando a formação e o trabalho como elementos constituintes da sua profissionalidade; d) Ensino: lidando com o ser em sua integridade e refletindo como se aprende, os professores discorrem a partir de suas experiências as estratégias utilizadas para fazer aprender.

4.1 Semelhanças e singularidades: reflexão comparativa das trajetórias coletiva e individual

As semelhanças e singularidades identificadas nas cartas dos professores informantes, nos elementos indexados presentes, mediante a análise comparativa e contrastiva de suas narrativas, refletem trajetórias coletivas e individuais.

Encontramos pontos semelhantes nos motivos que definiram a decisão pela docência; nos processos que contribuíram para a construção da identidade profissional; nas perspectivas sobre a formação docente e nas trajetórias formativa e profissional. No tocante às singularidades, percebe-se que se diferenciam nos modos de constituir-se professor, seja a partir do perfil de referência da educação básica; agregando formação continuada à experiência e performance docente profissional; por implicação do modelo docente materno na assunção da profissão; pelo encontro com a docência mediante vivência de outras profissões; e finalmente por meio de projeto biográfico visando tornar-se agente de transformação.

Tanto as semelhanças quanto as singularidades revelam acontecimentos e ações significativos experienciados no percurso formativo e na construção da identidade e desenvolvimento pessoal e profissional docente. Além disso, enfatizam o quanto a formação, a inserção no campo de trabalho e a atividade da prática educativa delineiam os movimentos individuais no processo de tornar-se e afirmar-se professor. Passemos à análise dos aspectos que aproximam as semelhanças experienciais dos professores informantes (Quadro 04).

Quadro 04 - Elementos Indexados: semelhanças

NA VOZ DOS INFORMANTES
1 O contexto socioeconômico foi decisivo na escolha da docência (Galileu e Anália Franco).
2 Escolheu a docência por vocação pelo fascínio com um professor (Kurt Gödel e Mendel).
3 Identificação com a docência construída durante a formação e o ingresso na profissão (Galileu; Marie Curie e Anália Franco).
4 Perspectiva de formação continuada como impulsionadores da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e profissional (Kurt Gödel; Anne Sullivan e Mendel).
5 Experiência na gestão como elemento importante no exercício da docência (Kurt Gödel e Pitágoras).
6 Trajetória formativa e profissional docente em processo contínuo (Kurt Gödel; Galileu, Anne Sullivan; Mendel, Anália Franco e Marie Curie).

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

A escolha de um curso superior é um momento crucial que marca a vida adulta. Geralmente, essa decisão é influenciada pela admiração e identificação com a atividade profissional desejada. Todavia, optar por uma licenciatura nem sempre segue esses padrões, visto que, segundo Gatti *et al.* (2019), fatores sociais e econômicos frequentemente desempenham um papel determinante na escolha e ingresso no curso. Foram esses os motivos que definiram a decisão de Galileu e Anália Franco pelas licenciaturas em Física e Pedagogia, respectivamente.

Galileu queria cursar Informática ou Engenharia, mas se *via como um aluno mediano e sem muita preparação*. [...] *Meu pai me disse que não conseguiria pagar um preparatório e que eu deveria procurar um emprego para eu mesmo pagar*. Fez, então, o preparatório, mas

ainda assim não se sentia preparado para um curso mais concorrido, mas como [...] *gostava de matemática e física e gostava muito de natureza, optei por fazer Licenciatura Plena em Ciências com habilitação em física. Minha escolha foi assim, não foi a primeira coisa pensada. Na época eu não disse: Eu quero ser professor. [...]Jeu ainda relutava em ser professor.*

Se Galileu gostava de exatas e de natureza, por que resistia à formação docente oferecida pela licenciatura? Atravessando os não ditos do discurso, está a desvalorização da docência em consequência da precarização da profissão, causada pelos baixos salários e desprestígio dos professores. Mesmo já cursando a licenciatura, preteria-a, insistindo nos estudos para prestar concursos, chegando a perder disciplinas: *Sempre estudava para concursos – vários, mas não passei nesses. Perdia disciplinas na universidade* (Galileu, 2024).

Anália Franco, assim como Galileu, também se tornou professora devido às circunstâncias: a condição socioeconômica está na base da motivação de sua escolha pela licenciatura em Pedagogia, como conta: *Eu queria exercer a profissão por uma questão de sobrevivência* (Anália Franco, 2024). Essa condição particular da informante não é incomum entre os estudantes desse curso, como mostram Gatti *et al.* (2019), sendo essa a principal porta de acesso ao ensino superior das mulheres socioeconomicamente menos favorecidas.

Considerar os motivos da escolha da profissão é significativo para a compreensão da permanência ou da evasão da carreira, posto que essas razões a influenciam. Segundo Ferreira e Bierhalz (2023), não almejar a carreira docente está entre um dos fatores que explicam o fenômeno da evasão nos cursos de licenciatura. Nesse sentido, a proposta formativa institucional deve ser elaborada de modo que venha a seduzir e provocar a adesão e a identidade com o curso em vez de reforçar sua aversão, como, por exemplo, o que tem sido feito no âmbito da formação inicial por meio do Programa de Iniciação à Docência e Residência Pedagógica. E para os docentes em exercício, implementar uma política de valorização, com políticas de (re)estruturação de planos e carreira, melhoria dos salários e das condições de trabalho e oportunidades de formação continuada para incentivar a permanência do professor e a reafirmação de sua escolha.

Dentre os motivos que reforçam a escolha e a permanência na profissão docente, estão os declarados por Kurt Gödel e Mendel. Ambos escolheram a docência influenciados pela admiração que sentiam por professores que tiveram na educação básica. O primeiro se encantou pelo modo como um professor de Física ensinava: *Pois é, eu fiquei tão fascinado com a maneira como ele fazia o assunto parecer fácil que resolvi ser professor; tomei o caminho da matemática, pois tinha mais facilidade para aprender* (Kurt Gödel, 2024). Já o segundo, recorda e cita a admiração por dois professores da educação básica: *A principal causa de decidir pela docência,*

certamente, foi a influência de uma professora de Ciências e um professor de Biologia, nos ensinamentos fundamental e médio, respectivamente. Houve grande influência de ambos (Mendel, 2024).

Considerando que Kurt Gödel e Mendel são professores de Matemática e Ciências Biológicas, respectivamente, tal condição é coerente com os achados de Gatti *et al.* (2019), pois a escolha motivada pelo modelo de professores que tiveram é mais frequente entre os docentes licenciados dessas áreas. Essa referência do que acreditam ser bom professor pode também favorecer o reconhecimento da formação como elemento indispensável à construção e ampliação do repertório docente.

Nóvoa (2017, p. 1121) diz que “Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução”. Embora o ideal seja que a escolha profissional esteja associada à vocação, identidade e admiração pela profissão – predisposição –, as narrativas dos professores mostram que a identidade docente pode ser construída ao longo da formação ou do exercício profissional, na vivência com os outros professores e com os alunos, ou ainda, simultaneamente, durante essas duas atividades.

O discurso de Galileu referenda tal compreensão, como mostra o excerto extraído de sua narrativa: *No mesmo ano em que entrei na universidade, uma escola abriu aqui perto da minha casa e alguém que me conhecia me indicou para ser professor de matemática. Ali eu fui me descobrindo professor. Fui adquirindo experiência [...].*

O mesmo sentimento de identificação com a docência foi experienciado por Marie Curie ao ter oportunidade de desenvolver a atividade docente: *Passei no vestibular para o Curso de Licenciatura em Química – UFPI aos 18 anos, porém somente com 20 anos fui professora pela primeira vez, e ali no exercício da docência percebi que eu tinha escolhido a profissão correta, [...]me encantei por ser docente.*

Também para Anália Franco a identificação da profissão ocorreu somente quando conciliou a formação inicial, à altura do estágio supervisionado, com o primeiro emprego: *[...] no desenvolvimento do Estágio Supervisionado. [...] comecei a constituir uma relação bem estreita com a docência. [...]. E nesse percurso chega o primeiro emprego ainda na graduação, como professora substituta[...] aqui me encontrei definitivamente com a docência [...].*

O que sugere que, embora não houvesse a predisposição inicial, a disposição e a interposição profissional (Nóvoa, 2017) podem fazer aprender a ser e sentir-se professor. Podemos afirmar que a formação e a prática educativa são parte dos elementos fundantes da identidade docente, posto que essa se encontra em constante movimento, bem como é

influenciada pelo contexto social no qual o professor está inserido. Nesse sentido, o desenvolvimento pessoal do professor constitui-se como elemento central dessa dinâmica (Iza *et al.*, 2014).

As experiências destacadas por Galileu, Marie Curie e Anália Franco sublinham dimensões envolvidas na construção da identidade docente que consubstanciam o processo de tornar-se professor e mostram que a prática amplia e qualifica os saberes dos professores, favorecendo a construção da identidade docente e contribuindo para a permanência na profissão.

Considerando que o desenvolvimento pessoal do professor é o elemento central da identidade docente, possivelmente, um dos motivos que explicam a permanência dos participantes desta pesquisa na docência pode ser o investimento que fazem na formação continuada, como referem Kurt Gödel, Anne Sullivan e Mendel, pois impulsiona a aprendizagem e o desenvolvimento, qualificando a prática educativa.

Kurt Gödel destaca a oportunidade de participar de um curso de especialização em ensino de Matemática oferecido pela escola em que trabalhava como fundamental para materializar o modelo de aulas dinâmicas e produtivas de seu professor de referência da educação básica: [...] *fiz uma Especialização em Ensino da Matemática [...]. Dessa forma, passei a levar para a escola dinâmicas, como: história, jogos e modelos matemáticos.* Permeia em seu discurso a satisfação por ter modificado sua prática e modo de ensinar e fazer aprender, tornando-se o professor que idealizava ser.

A experiência na licenciatura também trouxe desafios e aprendizados para Anne Sullivan, conforme relata: [...] *assumi o desafio de ser pedagoga docente nos cursos de Licenciatura em Biologia, Química, Física e Matemática [...]* assumindo com responsabilidade a docência, estudando em processo de qualificação na pós-graduação [...]. A professora expõe a dificuldade de conciliar, simultaneamente, a docência com a formação continuada, mas entende a necessidade de fazê-lo pelo compromisso que tem com a qualidade da própria formação e a dos alunos, sendo este um fator crucial a se considerar.

Ao professor em exercício é dado o direito à formação continuada, mas as questões relativas à redução de carga horária ou ao pleno direito para o afastamento para processos de qualificação docente ainda são bem delicadas, visto que existe uma carência de professores aptos a assumir a lacuna de carga horária, resultando em processos de chamada via edital para professor substituto. Mesmo considerando que a prioridade é a aprendizagem do aluno, as instituições, de modo geral, não têm definidas políticas ou rotinas para agilizar os processos de afastamento em exercício para o professor. Situações semelhantes podem ser observadas tanto na educação básica quanto na educação superior.

O reconhecimento das necessidades formativas também foi despertado em Mendel a partir da orientação de trabalho de conclusão de curso que lhe mostrou a importância da formação continuada para seu desenvolvimento pessoal e profissional: *Essa experiência foi enriquecedora e despertou em mim a reflexão sobre a necessidade de verticalizar o conhecimento para promover uma formação mais sólida e abrangente. Assim, investi na pós-graduação e está em fase de conclusão do doutorado que [...] representa não apenas o encerramento de um ciclo, mas também o início de novas possibilidades para contribuir de maneira mais eficaz para o campo educacional [...]* (Mendel, 2024).

Os discursos de Anne Sullivan e Mendel evidenciam o quanto o contexto de trabalho contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (Marcelo, 2009). Os desdobramentos da prática educativa vão indicando as dimensões dos conhecimentos que necessitam ser atualizados ou construídos.

A atuação docente no âmbito escolar/acadêmico extrapola a dimensão da sala de aula, pois a gestão democrática implica participação dos professores no gerenciamento e exercício do poder na instituição. A participação na organização e gestão escolar também se configura como espaço de formação profissional, quando as rotinas da escola, o processo de ensino e aprendizagem são observados e acompanhados sob outras perspectivas, para além do espaço geográfico da sala de aula. Kurt Gödel e Pitágoras destacam a experiência vivida como gestores de unidade e de programas institucionais como acontecimentos significativos para o seu desenvolvimento pessoal e profissional docente.

Kurt Gödel expõe uma limitação na sua prática que compromete a qualidade do trabalho e a execução do planejamento de ensino, que pode superar em razão de estar gestor: *Sou sempre desafiado na prática educativa pela falta de materiais concretos. Quando fui coordenador [...] e professor [...], tive a oportunidade de junto com os discentes construir um material concreto que propiciou a oportunidade de utilizá-lo em uma aula [...]*. A experiência de gestão associada ao trabalho como docente permitiu ao professor perceber que as condições materiais de trabalho impactam no planejamento e nos objetivos do ensino, e que cabe à gestão envidar esforços de provê-los. A possibilidade como gestor de gerenciar o recurso deu-lhe condições de adquirir os materiais que julgava necessários para concretizar uma prática educativa capaz de integrar atividades de ensino-aprendizagem mais efetivas.

Pitágoras também construiu aprendizagem, quando à frente da gestão do campus no qual foi diretor-geral, que extrapola os limites da atividade docente em sala de aula ao compreender como o conhecimento das condições de vida impactam na aprendizagem e na disciplina dos alunos. Essa construção ocorreu ao tomar conhecimento de um episódio que lhe oportunizou

conhecer as condições sociais, econômicas e familiares de determinado aluno, já estigmatizado no campus do Instituto Federal, no contexto em que teria que decidir sobre a permanência do aluno na escola: [...] *Sabe aquele aluno que todos querem ver fora da escola [...] A coordenação de apoio ao ensino veio e disse que precisávamos “expulsar” o aluno [...] Olhei (eu e a coordenadora) a situação [...] olhamos um para o outro e eu disse: é, ele vai continuar no IFPI, não vamos expulsá-lo.*

Ao conhecer a precária situação social, econômica e emocional do aluno, Pitágoras mudou seu posicionamento em relação ao requerimento de expulsá-lo do quadro de estudantes, cumprindo, deste modo, seu papel de assegurar a permanência para o desenvolvimento dos discentes. Essa experiência o ajudou posteriormente, como professor, a considerar os fatores externos que obstaculizam a aprendizagem, superando a perspectiva da escola tradicional em que o aluno é o único responsável pelo fracasso escolar.

Estar no lugar de professor e de gestor proporcionou aos professores terem uma visão holística da escola, conhecerem as condições de produção do trabalho docente e os fatores intervenientes no processo ensino-aprendizagem, ampliando o conhecimento sobre os condicionantes externos que impactam no planejamento, nos objetivos de ensino, na aprendizagem e nos resultados esperados.

O percurso formativo e profissional docente e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional dos professores da pesquisa foi, e é, um processo “individual, continuum e marcado pela não linearidade, isto é, depende de um conjunto de relações com a escola, os saberes e a própria trajetória dos professores” (Couto; Mororó; Gonçalves, 2021, p. 1), como demonstram as vivências e experiências formativas narradas pelos professores. Sendo marcado, também, pelas singularidades que os particularizam na jornada em direção ao aprendizado da profissão e do tornar-se Professor.

As narrativas dos informantes mostram que, embora existam pontos que os aproximam, há particularidades que os constituem, pessoal e profissionalmente (Quadro 05).

Quadro 05 - Elementos Indexados: singularidades

NA VOZ DOS INFORMANTES
1 No início da carreira não conseguiu implementar as práticas de ensino que admirava no professor que o influenciou a seguir a docência.
2 A formação continuada em um curso de especialização e o encontro com os pares foram decisivos na mudança de sua prática educativa (Kurt Gödel).
3 A performance e a oportunidade de ensinar simultâneas à formação determinaram a assunção da profissão e o aprendizado e a construção do professor que se tornou (Galileu).
4 O “excesso” de docência provocado pela +observação e vivência do trabalho da mãe professora, inicialmente a fez desejar outra profissão (Anne Sullivan).
5 A escolha deliberada pela docência ocorreu após experimentar outras profissões (Pitágoras).

6 A consciência de que tinha a responsabilidade de gerir a própria formação ocorreu no contexto do estágio supervisionado quando tentava dar significado às teorias tentando compreender a experiência formativa (Anália Franco).

7 A visão de si como agente de transformação na formação de futuros profissionais direciona seus investimentos rumo à formação em nível de pós-graduação (Mendel).

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

As singularidades que particularizam as trajetórias dos professores abarcam dimensões pessoais e profissionais. Em vista disso, Couto, Mororó e Gonçalves (2021) consideram-nas um processo heterogêneo e diferenciado para cada docente. A análise contrastiva das narrativas corrobora essa ideia.

O fascínio por um professor e a prática educativa dinâmica que desenvolvia levou Kurt Gödel ao caminho da docência. Mas esse modelo de professor que admirava foi ignorado ao tornar-se professor, pois ao ingressar na carreira docente [...] *em uma escola pública de nível fundamental no ano 2000, tinha como principal preocupação concluir o conteúdo apresentado no livro didático*. Por que essa questão o preocupava? Segundo explica é porque acreditava que os alunos tinham direito de ver o conteúdo programado. Mas por que o cumprimento do programa impedia implementar as dinâmicas que tanto o agradavam quando era aluno?

Uma possível explicação pode estar relacionada à fase do desenvolvimento profissional na qual o informante se encontrava à época. Na fase inicial da docência, no confronto com a prática, o professor sente dificuldade de estabelecer a unidade teoria-prática (García, 1999), o que pode explicar a incapacidade de o informante desenvolver aulas mais dinâmicas como desejava. Nessa fase delicada, um fracasso pode despertar um sentimento de desvalorização pessoal, provocar desestímulo e comprometer o desenvolvimento pessoal do professor, fazendo-o continuar com as práticas em que tem segurança mesmo sabedor da inadequação delas.

Os não ditos do discurso do professor revelam, no entanto, o incômodo com essa prática reprodutora e com seu papel de transmissor de informações, tanto que participava da formação em serviço, desenvolvida pela escola, conforme fala: [...] *tinha semanalmente um horário reservado para a formação sobre assuntos relacionados com a docência: turmas lotadas, desinteresse de alunos, metodologias adotadas, exemplos de bons resultados no ensino* (Kurt Gödel, 2024).

O silêncio no discurso do informante sobre a repercussão da formação em serviço na sua prática, ainda que fossem abordados assuntos de seu interesse, faz-nos questionar a qualidade da formação, visto que não produziu mudanças na prática educativa. Os não ditos evidenciam, ainda, a dissonância entre o modelo de professor que projetou ser e o professor que se tornou, distanciando-se do perfil por ele almejado.

Essa dissonância o incomodava. A harmonia entre o professor idealizado e o professor real aconteceu quando [...] *fiz uma Especialização em Ensino da Matemática [...]. Dessa forma, passei a levar para a escola dinâmicas, como: história, jogos e modelos matemáticos* (Kurt Gödel, 2024). Pelas práticas que passou a desenvolver, infere-se que a formação em serviço possivelmente incidia sobre o ensino ocorrendo de modo prescritivo, enquanto a formação continuada focava mais em (des)aprendizagem que em ensino, como propõe Imbernón (2009), e nas aprendizagens transferíveis com vistas à melhoria do desempenho, como sugere Barbier (2013). Indo ao encontro das necessidades formativas do informante, naquela circunstância, a formação continuada permitiu-lhe construir repertórios e saberes semelhantes aos do professor referência do ensino médio, favorecendo Kurt Gödel a tornar-se o professor que queria ser.

A falta de repertório e de referências são dois aspectos que podem levar ao abandono da carreira docente devido aos sentimentos de angústia, solidão e insegurança que provocam nos professores, bem como as condições de trabalho (Cruz; Batalha, Campelo, 2023). No entanto, nenhum desses aspectos foi suficiente para impedir Pitágoras de ingressar na profissão. Sua trajetória inconstante em outras profissões experimentadas anteriormente à docência, uma delas até bem remunerada à época, o faz explicar sua entrada na carreira docente como predestinação: [...] *tenho a impressão que para ser professor, a pessoa deve ter alguma “predestinação”, se é que esse destino existe*. Contudo, logo em seguida, pondera sua autonomia na decisão de tornar-se professor: *Acredito em Deus fielmente, mas penso que o meu destino eu crio situações para que ele venha surgindo para mim* (Pitágoras, 2024).

Pelo que narra, parece que o encontro com a docência foi algo casual na vida de Pitágoras: *Ainda em 2001 saí da Caixa no plano de demissão voluntária, passei a viver da noite. E numa manhã de 2004, acordei com notícia de último dia para inscrição no vestibular do CEFET 2005. Passei para Licenciatura em Matemática*. No entanto, esse ingresso meio acidental pode ter sido induzido pela memória de breves experiências de ensino com *algumas aulas particulares para alunos de ensino médio filhos de vizinhos. E alguns diziam que eu ensinava de forma que parecia fácil* (Pitágoras, 2024).

Anne Sullivan, por sua vez, não queria ser professora, mas os motivos que a afastavam da profissão não eram os assinalados pela literatura: *Sou filha de professora, ingressei na escola aos cinco anos de idade [...]. De alguma forma já vivenciava a escola em tempo integral, frequentando a escola em que estudava e a escola em que mamãe trabalhava. [...]. Então, ser professora não estava nos meus desejos*. Segundo narra, viveu intensamente a escola e o universo da docência desde cedo, pois, além de já estudar, sua mãe professora a levava para a escola em que trabalhava, fazendo do ambiente familiar extensão dela, com livros dispersos por

toda a casa. Essa experiência ajudou-a a decidir que não queria a docência como profissão para si, distanciando-a desse projeto.

No entanto as circunstâncias mudaram os planos de Anne Sullivan: *Durante algum tempo, pensei em fazer o curso de Arquitetura [...] em Fortaleza. Não sendo aprovada no vestibular, retornei para [...], casei e fui estudar [...] e no momento da inscrição não tive dúvida, optando pelo curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.* A identificação com a docência ocorreu logo no início do percurso formativo, consolidada pelas oportunidades de trabalho que surgiram posteriormente, inclusive na educação superior.

A construção da identidade nos ciclos da vida pessoal e profissional acontece nesse conflito entre os anseios e necessidades pessoais e a realidade tal como se apresenta. A maturidade é o resultado desses conflitos e a sensação de que se encontrou o lugar ideal para consolidar sua atividade profissional após o processo de formação docente inicial. A identidade, segundo Gatti (1996, pp. 85-86), “permeia o modo de estar no mundo e no trabalho [...]”, definindo “[...] um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história” e ocorre sob a influência de fatores internos e externos ao professor. Assim, a identidade é resultante das interações sociais estabelecidas pelos sujeitos.

O modo de ser professor norteia o tornar-se professor. A experiência no estágio supervisionado, momento que lhe exigiu compreender a prática e recorrer às teorias para organizar seu fazer, despertou a consciência de Anália Franco: *[...] fui enviada para cumprir atividades e carga horária, sem entender o que a experiência pode promover, sem compreender que o estágio é um ambiente de reflexão sobre o fazer docente [...]. Talvez, por ainda não ter ciência de que esse movimento de gerir minha formação era minha.*

Esse processo reflexivo permitiu a Anália Franco perceber que aprender exige um esforço do sujeito sobre o objeto de conhecimento, entretanto tal esforço não prescinde da orientação do professor, pois cabe a ele “[...] organizar as atividades de ensino, de sua inteira responsabilidade, e as de aprendizagem” (Pimenta; Anastasiou, 2020, p. 211). É papel do professor orientar o aluno, oportunizando a construção de uma síntese mais elaborada e transformadora da experiência formativa vivenciada.

Um professor formador que transforma os modos de habilitar futuros professores é a expectativa que tem Mendel acerca das aprendizagens que estão sendo construídas no doutorado que está prestes a concluir: *A perspectiva de finalizar o doutorado representa não apenas o encerramento de um ciclo, mas também o início de novas possibilidades para contribuir de maneira mais eficaz para o campo educacional, tornando-me um agente de transformação na formação de futuros profissionais.*

Pensando com Freire (2002), vemos em seu discurso sua recusa à adaptação do que está posto, aos modos de ser, estar e fazer-se formador e a vontade de intervir e transformar o modelo de formação de professor. É esse o papel da formação continuada: oportunizar a mudança necessária ao exercício da docência, oferecendo condições ao professor de desenvolver uma prática educativa ética, crítica-reflexiva, socialmente referenciada que promova aprendizagens relevantes para a vida pessoal e social dos sujeitos em formação.

As semelhanças apontam que a construção da identidade profissional docente favorece a permanência na profissão; é um movimento permanente que atravessa a trajetória docente e sofre influência dos contextos e das experiências de trabalho. Mostram ainda que, independentemente da motivação inicial que definiu a escolha da profissão, os professores investiram na formação buscando seu desenvolvimento pessoal e profissional. Já no tocante às singularidades, observamos os modos como cada docente experimenta, sente e elabora os acontecimentos que vão dando forma a seu modo de ser e tornar-se professor.

É preciso considerar que a docência é um aprendizado permanente no qual a formação inicial e continuada tem papel fundamental na atualização dos conhecimentos necessários à prática educativa, à conquista da autonomia e à reflexão sobre o sentido e significado de se tornar e ser professor. As contribuições dos informantes acerca da formação são discutidas com mais profundidade na Subseção 4.2, Categoria Geral 01, iniciando com a análise reflexiva sobre o papel da formação no processo de profissionalidade docente com destaque para o ser professor na visão dos informantes. Vejamos.

4.2 Formação: modifica a prática educativa e o SER professor

É consensual que a formação inicial, embora fundamental no processo de profissionalização do professor, não é suficiente para a construção da aprendizagem para o exercício da docência. Construir-se professor é um processo individual e singular no qual os conhecimentos científicos-pedagógicos-experienciais-tecnológicos, articulam-se aos saberes elaborados na prática educativa promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente. Esse movimento amplia, modifica e reelabora os conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial e continuada, transformando a prática educativa e a si próprio.

A prática educativa é dinâmica e contextualizada; ocorre em um tempo-espço histórico-social determinado, atende a objetivos que demandam a formação de homens e mulheres do seu tempo, considerando suas subjetividades. Nesta perspectiva, a formação é entendida como um processo de desenvolvimento pessoal e profissional que transforma o pensar, o agir, o sentir e o modo de ser e estar professor promovidos pelos espaços acadêmicos, pelas experiências

constituídas na prática educativa e nas relações pessoais e sociais.

A formação do professor é um estado permanente de abertura para a vida em uma dimensão que envolve múltiplas oportunidades de crescimento no contexto social vivido, estabelecendo-se em conexões nas relações consigo mesmo e com os outros. Nesse percurso, o professor é o potencial agente de mudanças de si mesmo, uma vez que se trata de um processo de aprendizagens individuais e coletivas, contínuas e ininterruptas, em que a autorreflexão crítica das experiências vividas e a identidade com a profissão aliam-se ao somatório dos saberes científicos, pedagógicos e tecnológicos formadores.

O conhecimento, como fonte do saber, torna-se a porta de acesso às novas aprendizagens, novas competências, fazendo do professor um permanente aprendiz, ao assumir posturas mais flexíveis e abertas ao próprio aprendizado, resultado de um contexto cultural dinâmico e mutável. Esse contexto pede posturas atualizadas, exigindo inovações em que o aprendizado de hoje necessita de (re)aprendizagens para o amanhã como parte de uma sociedade sempre em mudança, que impulsiona o professor a uma formação constante para atualizar seus saberes e habilidades docentes.

O revisar constante dos saberes e habilidades se reflete na prática, tornando o professor apto a enfrentar os tempos atuais, que requerem novas visões de adequação às exigências de uma prática educativa transformadora, que responda aos desafios da contemporaneidade. Compreendemos que “[...] é no exercício da docência que o professor se objetiva, se constrói e participa da construção do processo educacional no bojo da sociedade na qual está inserido” (Pimenta, 2005, p. 40). Com isso, repensa sobre o sentido e a importância das vivências, experiências e práticas de sua ação docente.

O professor, ao dimensionar seu processo formativo enquanto ser social concreto, que atua na construção da cidadania de adultos, jovens e crianças, reconhece que sua prática educativa faz parte de um processo social, cujo foco incide na aprendizagem dos alunos, reconhecendo-se como agente mediador de uma ação mais ampla e duradoura na formação e na vida desses sujeitos. Os resultados, nem sempre vistos previamente, fazem parte de uma ação que tem valor permanente.

Para acompanhar as mudanças socioeducacionais, culturais e tecnológicas, considerando a relação cíclica dos acontecimentos interrelacionados com a evolução dos conhecimentos, a formação docente está sempre em movimento. Passemos à análise das subcategorias 1.1; 1.2 e 1.3 (Quadros: 06, 07 e 08) aprofundando a discussão das percepções dos professores acerca da formação.

Quadro 06 - Manter-se atualizado: inovando a práxis e integrando conhecimentos

Com a palavra, os informantes	
	
- Semente 01 - [...] foi oferecido ao corpo docente uma Especialização em Ensino de Matemática. Ao ingressar encontrei professores estimulando essa prática [...] passei a levar para a escola algumas das dinâmicas, como história, jogos e modelos matemáticos. [Formação continuada é importante e necessária para manter a equipe docente atualizada e atuante.] (Kurt Gödel).	- Semente 02 - [...] faz todo o sentido para um avançar e aprofundar nos estudos, ponte entre os conhecimentos formais adquiridos, com minha práxis[...] (Anália Franco).
Onda 1.1 - [...] mostra novos horizontes que por si só você não veria, com uma amplitude maior [...] todo professor deve ter a preocupação e ir atrás de outros meios para chegar ao que queria explicar (Galileu).	
- Onda 1.2 - [...] seja de conteúdo ou de didática, contribui para alargar o horizonte de nossas práticas e conhecimentos em relação às disciplinas que ministro [...] (Marie Curie).	
Onda 1.3 - O meu percurso como professor formador [...] tem sido marcado pela busca constante de conhecimento específico e didático, alinhado com o desenvolvimento pessoal e a adaptação às constantes mudanças no campo da educação. [...] No contexto da formação continuada [...] tenho conseguido manter-me atualizado com as novas descobertas nas áreas [...] das Ciências Biológicas, aliando-as às inovações pedagógicas. [...] graças à formação contínua que consegui integrar abordagens mais dinâmicas e atualizadas proporcionando uma experiência de aprendizagem rica e essencial com ênfase na melhoria do ensino e na prática profissional (Mendel).	
Onda 1.4 - [Sobre a formação continuada, vou começar dizendo que no início da minha formação no curso de Licenciatura em Matemática [...], eu e alguns colegas nos perguntávamos o porquê de tantas disciplinas pedagógicas na grade curricular. Hoje eu entendo, vejo que realmente não é fácil ensinar e aprender, são muitas cabeças. Cada uma com sua formação, sua simbologia própria de uma forma de aprender.] (Pitágoras).	
Onda 2.1. [...]. Aprendi, sobretudo pelo exemplo, experiências e saberes compartilhados. [...]. Analiso a oportunidade da formação continuada, onde quer que ocorra [...] como absolutamente necessária (Anne Sullivan).	

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

As significativas e aceleradas mudanças que vêm ocorrendo na última década provocadas pelo incessante renovar dos conhecimentos no campo das ciências e da tecnologia impactam diretamente na educação, no ensino e na aprendizagem, pois transformam o pensamento, a ação e os modos de viver e de se relacionar das pessoas. A educação, como “uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 2002, p. 38), e a escola, como agência formadora que prepara as pessoas para a vida social, cultural e profissional, necessitam estar em permanente vigília de si, visto que “a mudança é a única constante” (Harari, p. 275) da sociedade hodierna.

Refletindo sobre isso, as questões que se apresentam na contemporaneidade para a prática educativa são: o que deve ser aprendido e quais habilidades desenvolver para saber lidar com as mudanças, como preparar as crianças e jovens para compreender e responder aos desafios de uma sociedade de incertezas (Hirari, 2018). Decorrente disso, refletirmos também sobre o que ainda funciona na prática do professor, o que deve ser evitado, (des)aprendido e

(re)construído (Imbernón, 2009).

Nesse sentido, percebe-se que há uma necessidade de manter-se em processo permanente de aprendizagem, especialmente no contexto da sociedade hodierna multicultural e diversa, na qual as tecnologias ampliam os limites da comunicação e de acesso ao conhecimento. O discurso dos professores destaca essas características e aponta a formação como um elemento que permite adquirir e expandir seus conhecimentos, desenvolver-se profissionalmente e qualificar sua prática.

O reconhecimento do professor como profissional passa pela valorização e implementação de políticas governamentais e institucionais de formação. Reconhecer a especificidade da docência é ratificar que há saberes próprios inerentes ao exercício dessa atividade que são constituídos ao longo do desenvolvimento profissional, no qual estão subjacentes a formação e a prática.

Nessa direção, Anne Sullivan destaca que *A formação inicial docente foi a mais importante escola no processo de formação profissional. [...] Aprendi, sobretudo pelo exemplo, experiências e saberes compartilhados. [...] Analiso a [...] formação continuada, onde quer que ocorra [...] como absolutamente necessária.* Concebendo a formação inicial como basilar, evocou os exemplos observados, as experiências vivenciadas e os saberes construídos nessa etapa para afirmá-la. O discurso da professora insta a considerar que tais aprendizados necessitam ser constantemente revisitados e reconstruídos por meio da formação continuada, a qual considera absolutamente necessária. O uso desse vocábulo tem o sentido de reforçá-la como mecanismo indispensável à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional do professor. Na esteira de Nóvoa (2017), a professora pensa a formação docente como um continuum profissional que conecta formação inicial-exercício docente-formação continuada. Isso significa dizer que ser professor é reconhecer-se como um ser em formação.

A acepção de atualização também permeia o discurso de Kurt Gödel para quem a *Formação continuada é importante e necessária para manter a equipe docente atualizada e atuante.* A atualização é comumente associada à formação pois essa é uma função que lhe é atribuída, mas reparemos que o professor a amplia ao agregar o vocábulo atuante, relacionando-a à prática educativa, visto que, a atualização tem uma finalidade. Segundo o dicionário Michaelis, on-line, atuante se refere a: “que ou de quem é ativo, eficaz [...]”. Sendo assim, Kurt Gödel busca a renovação dos conhecimentos, por meio da formação, com o propósito de reconfigurar sua prática educativa.

Já para Galileu, a formação seja inicial ou continuada oferece uma espécie de lente que permite ler a realidade sob um novo prisma, rico de possibilidades: *[...] mostra novos horizontes*

que por si só você não veria, com uma amplitude maior [...] todo professor deve ter a preocupação e ir atrás de outros meios para chegar ao que queria explicar. Sob esse novo olhar, identifica as limitações de sua ação, reorienta-a e busca os meios necessários para modificá-la. Nesse aspecto, o discurso do professor sugere que o fazer docente não pode acontecer mecanicamente. É necessário tomar distância da ação, ter um tempo para refletir, ponderar, questionar e só então a ela retornar e modificar, exercitando a crítica reflexiva sobre a prática como ação norteadora do fazer pedagógico.

Galileu reforça a disposição do professor para buscar, aprender, fazer melhor e com competência o seu trabalho, no entanto seu discurso demonstra certa ingenuidade ao atribuir unicamente a si próprio a responsabilização pela formação. Esse tipo de discurso desperta certa preocupação ao ignorar os esforços empreendidos nas lutas pela valorização do magistério nas quais a formação, acrescida da melhoria dos salários, é uma pauta de indicador dessa valorização e conseqüentemente da qualidade do ensino. Essa postura pode reforçar concepções neoliberais de governantes que tentam imputar ao professor e sua formação o insucesso do aluno e o fracasso da escola, ignorando sua natureza multifatorial.

Marie Curie aborda a complexidade do ensinar-aprender e dos saberes necessários a quem ensina, com destaque para o papel da formação: *[...] seja de conteúdo ou de didática, contribui para alargar o horizonte de nossas práticas e conhecimentos em relação às disciplinas que ministro [...]*. Sua discursividade supera a crença difundida de que saber o conteúdo específico da disciplina gabarita o professor a exercer o ofício docente e, assim como Galileu, também acredita que a formação contribui para expandir os conhecimentos, as experiências e estabelecer uma relação diferente entre os componentes curriculares e a prática.

A não transparência da linguagem coloca em suspensão o discurso da professora ao se referir à formação em conteúdo e em didática. Qual o sentido da demarcação feita por Marie Curie? A formação didática a que se refere não teria conteúdo? Conteúdo seriam apenas os conhecimentos relacionados à área da formação profissional e a didática seria esvaziada deles e eminentemente restrita à prescrição de técnicas para ensinar? Ao distinguir formação de conteúdo e de didática estaria considerando o segundo como acessório à formação ou, ao contrário, estaria destacando-o, reconhecendo seu lugar na formação profissional do professor?

Segundo pesquisas que investigam os saberes da docência no ensino superior, tanto na Educação Profissional (Gariglio; Burnier, 2014) quanto nos demais cursos de graduação (Cunha; Zanchet 2010), os professores valorizam os saberes da Pedagogia, entretanto os põem numa relação hierárquica inferior em comparação com os da área específica. As próprias instituições de ensino os suplantam quando valoram mais os saberes voltados para a pesquisa

científica na formação dos professores.

No entanto Shulman (2014), no esforço empreendido de compreensão dos processos formativos e de aprendizagem dos professores, coloca o conhecimento pedagógico articulado ao conhecimento do conteúdo como fundante para a constituição do conhecimento pedagógico do conteúdo, aquele conhecimento próprio do professor que é utilizado por ele para tornar ensinável o conteúdo específico. Ambos os conhecimentos em conjunto com outros são basilares na constituição do conhecimento profissional dos professores. Assim, já é revelador que Marie Curie o considere parte da sua formação para melhorar seu ensino e prática educativa.

O discurso de Pitágoras corrobora o valor do conhecimento pedagógico na formação docente, ainda que só o tenha vindo percebê-lo [...] *na formação continuada [...] no início da minha formação no curso de Licenciatura em Matemática[...], eu e alguns colegas nos perguntávamos o porquê de tantas disciplinas pedagógicas na grade curricular.* Gatti et al. (2019) e Gomes e Machado (2014) mostram que os alunos de licenciatura, das chamadas áreas duras, desqualificam a formação pedagógica, prejudicando sua compreensão teórica do fazer pedagógico e dos problemas e situações que emergem em seu curso. A dissociação entre essa e a formação específica da área de conhecimento nos currículos da formação inicial contribuem para essa realidade. Daí a importância de tornar compreensível a relação entre os vários componentes da formação e o ato de ensinar-aprender.

Pitágoras acrescenta ainda que o sentido das disciplinas pedagógicas e sua relação com o conhecimento específico da disciplina que ministra se fez mais acentuado no exercício da prática educativa, frente às dificuldades do ensinar e aprender: *Hoje eu entendo, vejo que realmente não é fácil ensinar e aprender, são muitas cabeças. Cada uma com sua formação, sua simbologia própria de uma forma de aprender.* Essa percepção foi possibilitada pelas dificuldades sentidas pelo professor e pela reflexão estimulada pela formação continuada.

É dessa formação prática-teórica-reflexiva que fala Anália Franco: [...] *faz todo o sentido para um avançar e aprofundar nos estudos, ponte entre os conhecimentos formais adquiridos, com minha práxis [...].* O sentido da formação para ela é somar-se aos conhecimentos e experiências que possui, dando-lhes aprofundamento. Essa conexão, que une a teoria e a prática, provoca a reflexão e a mudança. Freire (2002, pp. 17-18) afirma que “É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, pois “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. E é esse movimento que a professora realiza quando conecta o que já sabe e o que aprendeu, analisa seu fazer e o transforma e se transforma.

A questão da atualização dos conhecimentos e da articulação teoria-prática também

surge no discurso de Mendel que diz: [...] *tenho conseguido manter-me atualizado com as novas descobertas nas áreas mais promissoras das Ciências Biológicas [...]*. Mas sua busca por formação também se dá para além da formação específica, indo em direção às *inovações pedagógicas*. *Desta forma, é graças à formação contínua que consegui integrar abordagens mais dinâmicas e atualizadas proporcionando uma experiência de aprendizagem rica e essencial com ênfase na melhoria do ensino e na prática profissional* (Mendel, 2024). Seu discurso transpõe o foco do ensino, enfatizando também a repercussão na aprendizagem dos alunos. Diferentemente do que têm apresentado as pesquisas, Mendel demonstra valorar igualmente os saberes científicos e os pedagógicos.

Analisando a compreensão da implicação da formação continuada em seu desenvolvimento pessoal e profissional, sob as lentes do modelo de Feixas, citado por Almeida (2021), é possível sustentar que Mendel se encontra no expoente máximo considerado, pois centra sua ação docente no estudante e em sua aprendizagem. Ponderamos, também, que sua concepção de aprendizagem como mudança, no modo de fazer aprender e ensinar, orienta sua prática educativa e tem o propósito de que seus alunos futuros professores assim conduzam suas práticas. Nessa perspectiva, a formação continuada para Mendel é propulsora da aprendizagem e do desenvolvimento profissional, pois o foco está nas aprendizagens transferíveis, com vistas à melhoria do desempenho (Barbier, 2013).

Percebemos que, para os professores, a formação é um processo de construção das dimensões pessoais e profissionais que renova e amplia os conhecimentos, integrando-os à prática. Essa relação teoria-prática exige a reflexão sobre suas crenças e valores que sustentam sua compreensão de ensinar e aprender, provocando modificações em si mesmo e na sua ação. A percepção da necessidade da formação contínua para qualificar o fazer docente é outro aspecto observado, o que ressalta o reconhecimento da renovação dos conhecimentos e a postura de estarem em permanente estado de aprendizado.

Ao ressaltarem a relevância da formação pedagógica juntamente à formação específica, entendemos que reconhecem a especificidade da docência, concebendo-a como atividade profissional que requer conhecimentos e saberes diversos para exercê-la, ao tempo em que valorizam a experiência construída ao longo da trajetória docente. A formação continuada possui, então, o papel fomentador e articulador da teoria-prática e experiências.

Nesse sentido, a formação envolve aprendizados que os fazem evoluir, como analisado na Subcategoria 1.2 (Quadro 07).

Quadro 07 - Aprender: evolui de forma autônoma, individual e coletivamente

Com a palavra, os informantes

Semente 02 - [...] se queres crescer e contribuir, é preciso estudar. E foi meio que voltar a fazer uma formação inicial paralela, agora sozinha, num processo de estudo por conta da atuação no ensino superior. Não estou dizendo que a atuação na educação básica não foi feita com estudo. Sempre tive medo de passar por apuros (Anália Franco).
Onda 1.1 - [...] evoluir, aprender e colocar em prática coisas novas, porque vejo uma dinamicidade grande em todas as áreas do conhecimento e em todas as profissões. Muitas vezes você não precisa estar matriculado em um curso, apenas ir estudando e aprendendo sozinho (Galileu).
Onda 2.1 - [...] buscar de forma autônoma, individualmente ou no coletivo, atualizar-se [...] frente aos desafios no contexto de intensas e profundas mudanças sociais e individuais (Anne Sullivan).

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

O desenvolvimento pessoal e profissional não decorre somente da formação, é fato. No entanto, essa é uma dimensão inegável. Construir-se professor é um aprendizado compósito no qual se vão juntando, às próprias experiências, a observação dos colegas, adaptando-as às peculiaridades da disciplina/turma, às leituras e estudos que se realiza. A aprendizagem dos professores, adultos que aprendem, possui características próprias, às quais a formação deve considerar, posto que os professores atuam a partir do conhecimento que produzem nas situações complexas que emergem da sua prática educativa (Cunha, 2014).

Giesta (2005) pontua que formações que desconsideram os saberes e experiências podem provocar desestímulo nos professores, no entanto também podem motivá-los a assumir a responsabilidade por sua autoformação. O discurso dos professores corrobora esse argumento, quanto à gestão do próprio aprendizado e desenvolvimento. Percebemos também que o que orienta esse movimento no sentido do desenvolvimento profissional é a repercussão que pode provocar na formação e aprendizagem dos alunos. Passemos à análise.

Os excertos de Galileu têm dois pontos que merecem destaque. O primeiro, a refutação da visão da escola tradicional sobre a natureza dos conhecimentos, reconhecendo sua dinamicidade, e a negação do professor como fonte e detentor do conhecimento, argumentando que a aquisição e construção dos conhecimentos não ocorrem apenas por meio de cursos formais; e o segundo, a relação que estabelece entre a formação, a aprendizagem de coisas novas e o saber dar sentido a elas em uma ação dinâmica e constante.

No primeiro ponto, examinemos a questão da autonomia docente que o atravessa quando ressalta que: *Muitas vezes você não precisa estar matriculado em um curso, apenas ir estudando e aprendendo sozinho* (Galileu, 2024). O professor acredita na autonomia e na capacidade de gerir sua trajetória formativa e desenvolver-se pessoal e profissionalmente, decidindo quais investimentos fazer para atender os seus interesses.

Emerge de seu discurso a questão da autoformação que, diferentemente da formação, caracteriza-se por atender a projetos pessoais/individuais e reflete a capacidade que os sujeitos possuem de gerir a própria aprendizagem. Como toda formação, ainda que autorregulada, a autoformação também promove a reflexão sobre o ser, o saber e o saber fazer docente. No entanto, essa aprendizagem solitária é limitante, posto que, segundo Day (s.d), a reflexão empreendida costuma ser assistemática e redutora, pois é orientada pela visão única do professor de sua ação, podendo ser influenciada pela seletividade da memória e do momento vivenciado. A reflexão coletiva, nesse aspecto, seria mais efetiva, visto que constitui ferramenta essencial para a consolidação da autonomia dos docentes (Moura, 2023), capaz de produzir maior aprendizado, uma vez que permite que o objeto da reflexão seja olhado sob as várias perspectivas dos colegas que ajudam a analisá-lo.

O segundo ponto tocado por Galileu é a perspectiva que tem da formação de produzir aprendizagens que possam ter sentido para sua prática: *[...] evoluir, aprender e colocar em prática coisas novas, porque vejo uma dinamicidade grande em todas as áreas do conhecimento e em todas as profissões*. Essa fala vai ao encontro das críticas à formação de boa parte dos professores por não oferecer recursos que contribuam para os docentes implementarem os conhecimentos abordados em sua prática. Daí Cunha (2014) afirmar que a formação deve se aproximar mais das condições de trabalho porque assim poderá conferir mais sentido e significado aos contextos em que os professores atuam.

Anne Sullivan também aborda os aspectos pontuados pelo colega, mas explicita com mais veemência a autonomia do professor sobre sua própria formação: *[...] buscar de forma autônoma, individualmente ou no coletivo, atualizar-se [...]*. A autonomia, para a professora, é central na formação, na aprendizagem e no fazer do professor. Parece indicar, ainda, confiança nas decisões e escolhas do professor na condução da prática educativa, como sugere a continuidade de sua fala: *[...] atualizar-se frente aos desafios no contexto de intensas e profundas mudanças sociais e individuais* (Anne Sullivan, 2024). Infere-se que ela acredita que o professor sabe o porquê da formação e do aprender, onde e como intervir, o sentido e a direção do seu fazer, que devem estar sintonizados com a realidade que o cerca.

Silva, Almeida e Gatti (2016) reconhecem que, no fazer docente, são mobilizados diferentes conhecimentos que exigem do professor capacidade de reflexão e de ajustes ao contexto, daí assevera a autonomia como necessária à ação pedagógica, ainda que pondere que ela não é absoluta, está subordinada aos imperativos da prática e da tarefa educativa, como também pondera Anne Sullivan. Nesse sentido, não pode ser reduzida a uma escolha pessoal, devendo sempre considerar os interesses e necessidades do projeto pedagógico da instituição.

É exatamente essa a visão que permeia o discurso de Anne Sullivan, mas a amplifica e extrapola os limites institucionais ao considerar a relação desses com a sociedade e o mundo. Galileu já manifestava a preocupação com a dinamicidade dos conhecimentos e de o professor acompanhá-la e saber fazer uso deles na atualização de sua prática. Anne Sullivan, contudo, os problematiza, destacando os desafios que impõem em razão das intensas e profundas mudanças sociais e individuais que provocam.

Em se tratando da formação de futuros professores, locus de sua atuação, essa consciência é fundamental, visto que o perfil atendido é o que mais sofre as influências das mudanças, especialmente no tocante à cultura digital, uma vez que são cada vez mais jovens, por isso mais suscetíveis a ela. Conhecer e saber utilizar a cultura digital hoje é um imperativo da ação docente, constituindo-se competência indispensável do saber e do fazer do professor.

Nessa direção, as diretrizes da formação inicial definem o domínio, uso e crítica das tecnologias da informação e comunicação como conhecimento necessário aos docentes, reconhecendo-as ao mesmo tempo como recurso pedagógico e ferramenta de formação potencializadora de aprendizagens necessárias à comunicação, criação e resolução de problemas (Brasil, 2024). Tardif e Lessard (2009) refletem sobre as consequências das tecnologias sobre o ensino e aprendizagem, sugerindo a necessidade premente do debate sobre seu uso, especialmente diante da dificuldade que a escola tem de integrar as mudanças no seu interior, devendo, então, questionar-se: o que é preciso aprender e conhecer, hoje?

Os imperativos da prática educativa e a necessidade de atendê-los também orientaram a busca pela evolução e crescimento pessoal e profissional de Anália Franco. Vinda de um contexto de atuação na educação básica, percebeu que os referentes de ação docente que construía não atendiam as exigências do novo locus de atuação: “[...] *se queres crescer e contribuir, é preciso estudar. E foi meio que voltar a fazer uma formação inicial paralela, agora sozinha, num processo de estudo por conta da atuação no ensino superior* (Anália Franco).

A professora soube ler o mundo no qual adentrava e não se deixou paralisar nem acomodar diante das exigências dos saberes requeridos por sua prática educativa. Buscou-os sozinha, impelida pelo dever moral e ético de aprender o que não sabia, mas precisava saber. Freire (2002) diz que, como seres de opção, podemos negar a eticidade quando não nos reconhecemos seres inacabados, e que o reconhecimento do inacabamento junto à ética é um dos saberes fundantes da prática educativa. Embora Anália Franco diga que sua busca foi motivada pelo [...] *medo de passar por apuros* [...], entendemos que sua ética e consciência de seu inacabamento foi o que a despertou.

Essa consciência está presente quando diz que a atuação na educação básica também foi

feita com estudo, mas o conhecimento elaborado a partir dessa experiência não foi suficiente quando assumiu a docência na licenciatura. Percebe-se que a professora entende “a prática como uma atividade contextualizada capaz de responder as demandas do cotidiano escolar com fins educativos, explicitados nas relações que se estabelecem com o aluno e os conteúdos trabalhados” (Moura, 2023 p. 66). Deste modo, os saberes requeridos extrapolavam os construídos ao longo do percurso vivenciado.

Para Anália Franco, nas posições de sujeito assumidas, os saberes requeridos inerentes aos lugares que ocupa e às finalidades de aprendizagem e formação são diversos. Na docência com crianças e adolescentes, “[...] existe predominância educacional pedagógica ampla, com sentido socializador do adulto experiente sobre a criança que se desenvolve” (Moura, 2023, p. 33) visto que se tem como finalidade a inserção na comunidade, desenvolvimento do exercício da cidadania e a progressão na escolaridade. Já na educação superior, na licenciatura, a qual há a primazia da relação entre adultos “existe uma interação mais igualitária entre um adulto experiente, o professor, e um adulto rico de uma experiência de vida, o aluno, com aprendizados mútuos” (Moura, 2023, p. 33) que devem ser considerados na condução do processo de profissionalização docente.

A expectativa dos professores é que a formação ofereça elementos que contribuam para: articulação dos fundamentos teóricos à prática; atualização dos conhecimentos; provocação de reflexões e revisões que estimulem inovações nas concepções e metodologias de ensinar-aprender e, conseqüentemente, redimensionando sua prática, pois acreditam, conforme assinalam suas falas, analisadas na Subcategoria 1.3, (Quadro 08), que a formação altera, modifica o próprio ser do professor, incentivando-o a colocar-se em constante aprendizado.

Quadro 08 - Modifica o SER professor: colocar-se em constante aprendizado

Com a palavra, os informantes	
	
Semente 01 - Atualmente, gosto de dar minhas aulas mostrando o que há de interessante no assunto [...]. Mas, no início da carreira, nas aulas que eu planejava, o tempo destinado às dinâmicas era restrito [...] tinha como principal preocupação concluir o conteúdo apresentado no livro didático [...] por sentir que os alunos mereciam ver a programação planejada [...] usava livro, pincel, quadro e havia diálogo com alunos, mas não usava um jogo, pouco da história e me limitava a modelos do livro.]. [...]. Talvez o curso de graduação que fiz não desse a importância merecida às disciplinas pedagógicas e não	Semente 02 - [...] à medida que se vai problematizando algumas afirmativas universais tão naturalizadas, de que a prática educativa deve atender a utilidade do que se está aprendendo... a chave vai virando devagar, essa lógica que orientou minha docência vai começar a mudar com a problematização do que está se vivendo (Anália Franco).

conseguiu me estimular o suficiente para dinamizar minhas aulas (Kurt Gödel).	
Onda 1.1 - O conhecimento nos ajuda a inovar, a melhorar, a dar segurança. Vemos isso claramente na mudança de palavreado, de atitudes, de exemplos e associações e muito quando damos explicações bem detalhadas... À medida que você vai aprendendo coisas novas, você vai modificando sua prática e a aula mais monótona, que era mais de quadro e pincéis, vai dando lugar a aulas mais dinâmicas. Não faço mais a aula sem mostrar uma aplicação, porque tá tudo aí, à nossa volta. Para tudo tem uma explicação. [...]. É isso que faço hoje que não fazia antes (Galileu).	
Onda 1.2 - [...] visto que o conhecimento é dinâmico, sempre temos algo a aprender, a conhecer e a modificar no nosso ser professor. [A formação continuada é se colocar em constante aprendizado...] (Marie Curie).	

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Quem é o professor? A resposta a essa pergunta depende da perspectiva teórica assumida por quem a responde. Na perspectiva freireana, o professor é aquele que se forma ao formar. Nesse sentido, está sempre se (re)formando continuamente a cada novo aprendizado decorrente das experiências vivenciadas, das interações com os alunos, da ação-reflexão-ação sobre a prática e das formações das quais participa. Nesse sentido, poderíamos dizer que o professor é um ser em contínua metamorfose, pois vai tomando uma forma, (re)constituindo) sua identidade ao longo do seu desenvolvimento pessoal e profissional: professor competente, professor pesquisador, professor amoroso, professor sério, professor comprometido com o seu fazer, dentre outras muitas facetas de um mesmo profissional.

Na perspectiva dos professores, os conhecimentos adquiridos na formação reverberam na mudança da prática educativa em suas dimensões: pessoal/subjectiva, estética, ética, científica, didático-pedagógica, reflexiva e política, como vemos nos excertos que seguem.

Kurt Gödel (2024) delineou, desde o ensino médio, o perfil de professor que queria ser. Contudo não conseguiu implementar essa expectativa no início da carreira. O não-dito, o quanto se sentia frustrado, revela ainda mais do que se o tivesse dito. A ordem em que constrói seu pensamento, descrevendo o *modus operandi* da atualidade à frente de como o fazia no passado, assim o comprova: *Atualmente, gosto de dar minhas aulas mostrando o que há de interessante no assunto [...]. Mas, no início da carreira, tinha como principal preocupação concluir o conteúdo apresentado no livro didático [...].*

Percebe-se que a dimensão estética e ética foi o motor da sua decisão de participar de um curso de especialização que lhe proporcionou os recursos para tornar possível materializar a prática que almejava. Ele queria fazer bem-feito o que acreditava ser o melhor para os alunos. Mas sem dispor de repertório didático-pedagógico suficiente e orientado pela dimensão ética e política, no início da carreira, prendia-se ao cumprimento do conteúdo programático do livro didático: *[...] por sentir que os alunos mereciam ver a programação planejada [...].*

Essa é uma decisão política tomada em favor de seus alunos. O contexto da época em

que o fato narrado ocorria, há mais de 18 anos, considerando o tempo de docência na licenciatura, o acesso ao ensino superior era de extrema desigualdade de oportunidade para os alunos oriundos de escola pública. Daí seu esforço de garantir pelo menos o cumprimento do conteúdo que seria exigido no exame vestibular.

Kurt Gödel tece uma crítica velada ao modelo de formação inicial do qual é oriundo, mas, ao final, assume a responsabilidade pela limitação da sua formação: *Talvez o curso de graduação que fiz não desse a importância merecida às disciplinas pedagógicas e não consegui me estimular o suficiente para dinamizar minhas aulas*. Na verdade, já à época em que cursou sua graduação, a formação inicial de professores sofria críticas devido, segundo Marin (2010), à pouca articulação e dispersão do conjunto da formação específica ao conjunto da formação pedagógica; ao caráter prescritivo das disciplinas da formação profissional; à precária presença da escola e dos conteúdos a serem ensinados, nas ementas dos cursos e ao estágio ocorrer somente ao final do curso.

No entanto mostra que, mesmo diante da deficiência atribuída à formação inicial, envidou esforços na busca por tornar-se o professor que desejava ser e a ministrar a disciplina como acreditava que promoveria aprendizagem mais relevante. Em vista disso, entendemos que “Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução” (Nóvoa, 2017). Kurt Gödel se manteve convicto de seu ideal e conseguiu implementar os tipos de aulas que idealizava. O seu engajamento na busca do crescimento pessoal e profissional é inerente ao compromisso ético-político do ser professor.

Também para Galileu o conhecimento advindo da formação provoca mudanças e diz senti-las em vários aspectos. Iniciando pela prática que é inovada e melhorada, chega até a conferir-lhe mais segurança para desenvolver a ação docente. O discurso do professor é marcado pela dimensão atitudinal, pois entende que *O conhecimento nos ajuda a inovar, a melhorar, a dar segurança [...] (Galileu, 2024)*. A segurança se funda na competência, pois “Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (Freire, 2002, p. 36). No entanto a competência de que fala não se reduz à competência científica, mas a falta dessa desqualifica a autoridade docente.

Mas não é só na segurança validada pelo domínio dos conhecimentos científicos que Galileu reporta a mudança no ser professor; ele também destaca mudanças na comunicação, no domínio do vocabulário técnico, nas explicações teóricas para as situações e demonstrações:

Vemos isso claramente na mudança de palavreado, de atitudes, de exemplos e associações e muito quando damos explicações bem detalhadas[...].” E acrescenta: À medida que você vai aprendendo coisas novas, você vai modificando sua prática [...], vai dando lugar a aulas mais dinâmicas. Não faço mais a aula sem mostrar uma aplicação, porque tá tudo aí, à nossa volta. [...]. É isso que faço hoje que não fazia antes [...] (Galileu, 2024). As mudanças reverberam na dimensão pessoal, atitudinal e profissional do professor e no seu pensar e agir.

O interesse por aulas mais dinâmicas, enfatizado por Kurt Gödel e Galileu, sugere, duas explicações: a primeira, porque entendem que metodologias que permitem a participação dos alunos provocam mais engajamento, autonomia e aprendizado; a segunda, porque são mais adequadas ao perfil do alunado que atendem. Na Rede Federal, os alunos das licenciaturas, no ano base de 2023, de acordo com a PNP, eram jovens na faixa etária de 20 a 24 anos, representando 34,4% dos matriculados. É uma característica considerável, ainda mais em virtude da dificuldade que os adultos jovens sentem, na atualidade, de passar da adolescência e assumir a vida adulta, fenômeno já identificado como adultescência (Penna; Araújo, 2021).

Marie Curie traz também em seu discurso a questão da dinamicidade, mas focando o conhecimento e os impactos na aprendizagem e no desenvolvimento profissional docente: *[...] visto que o conhecimento é dinâmico, sempre temos algo a aprender, a conhecer e a modificar no nosso ser professor. Ao reconhecer que o conhecimento é provisório, manifesta também a consciência do nosso inacabamento e a formação como condição permanente do estar sendo professor. Essa consciência é um saber fundamental para a docência, pois nossa educabilidade reside nessa consciência fazendo-nos mover em um incessante movimento de busca de compreensão e intervenção na realidade (Freire, 2002). Se buscamos, a postura adotada deve ser de [...] se colocar em constante aprendizado (Marie Curie, 2024), negando a arrogância de pensar tudo saber.*

A humildade pode ser um exercício exigente diante dos investimentos em qualificação em nível de mestrado e doutorado dos docentes, prioritariamente em suas áreas específicas, negligenciando a formação acerca dos conhecimentos didático-pedagógicos, considerando-os prescindíveis posto que seriam, conforme diz Cunha (2014), firmados no senso comum, ligados a aprendizagens decorrentes da experiência, sendo revestidos, portanto, de insuficiente arcabouço teórico. O que se revela um equívoco. As pesquisas (Pimenta, 2005; Tardif, 2014) afirmam o valor do saber científico e não negam o do saber experiencial, mas asseveram o necessário saber pedagógico, mesmo no ensino superior.

Libâneo (2011, p. 190) assim reitera a necessidade do saber pedagógico ao afirmar que “[...] o conteúdo da atividade de aprendizagem é o conhecimento teórico-científico. Mas não é

o conhecimento ‘passado’, ‘decorado’, mas o processo mental do conhecimento, no sentido de formação de conceitos como procedimento mental”. Em outras palavras, o conhecimento deve ser trabalhado didaticamente para que facilite as operações mentais nos alunos; para tanto, é preciso saber como o aluno aprende, quais condições internas e externas podem limitar essa aprendizagem e quais estratégias pedagógicas são melhores diante do quadro elaborado.

A formação docente deve articular esses saberes não apenas teoricamente, mas concretizá-los nos processos formativos por meio da reflexão, análise e organização das práticas. Assim poderá provocar a mudança e a ressignificação, como refere Anália Franco: [...] *à medida que se vai problematizando algumas afirmativas universais tão naturalizadas, de que a prática educativa deve atender a utilidade do que se está aprendendo [...] a chave vai virando devagar, essa lógica que orientou minha docência vai começar a mudar [...].*

A professora repara em si, nos modos como faz, questionando esse modo de fazer, interrogando-se sobre os resultados que produzem, provocam a necessidade de repensar o feito e buscar outros modos de fazê-lo. Mas Anália Franco revela que isso não ocorre de imediato, leva tempo. A formação oferece ferramentas que vão amadurecendo o olhar, afinando a sensibilidade pedagógica, desnaturalizando, como pondera, as crenças e, até mesmo, redimensionando o modo de ver e lidar com o conhecimento, conferindo-lhe novo estatuto, e sua compreensão do que é ensinar, em um vir a ser constante, atualizado e ressignificado.

Entendemos que se tornar professor é um contínuo processo de desenvolvimento pessoal e profissional que a formação por si só não esgota, pois deve estar sempre associado à prática educativa, que é dinâmica e imponderável, sobre a qual o professor tem apenas certo controle. Deste modo está subordinada à constante revisão dos conhecimentos que a fundam, visto que, como ação planejada e organizada, crítica e reflexiva, que intenciona produzir aprendizagens, desenvolvimento e autonomia de sujeitos histórica e socialmente situados, está sujeita às mudanças que a impactam.

Nesse sentido, os informantes entendem que exercer a prática educativa, em sua amplitude, com qualidade é um imperativo formativo do professor, pois a aprendizagem é um estado permanente do ser humano. É disso que trata a Categoria Geral 02, objeto da análise reflexiva das informações produzidas pelos informantes, agrupadas nas subcategorias 2.1; 2.2; 2.3 (Quadros 09, 10 e 11).

4.3 Aprendizagem: processo social e humano de (re)descoberta da própria forma de aprender

O mundo social requer compartilhamento de sentidos e significados, conhecimentos e saberes, valores e princípios que compõem o cimento que agrega e rege as relações sociais e pessoais. Dadas essa cultura produzida e acumulada e as transformações sofridas ao longo da história, há necessidade de transmiti-la às novas gerações para que consigam dominar tais códigos e conhecimentos e inserir-se na vida social, cultural e laboral. Nesse contexto, os estudos sobre aprendizagem tomam relevância, tendo em vista que somos seres plurais e singulares potencialmente capacitados ao aprendizado, aptos ao desenvolvimento de habilidades que nos diferenciam e individualizam como pessoas.

A aprendizagem, processo social e humano que objetiva promover o desenvolvimento das pessoas, como uma atividade basilar da instituição de ensino e do trabalho docente, precisa ser trazida ao centro do debate educacional, sob outros vieses tendo em vista o entendimento do perfil do adulto professor necessário à conjuntura atual. Isso significa dizer que a forma como é concebida pelos professores é condição *sine qua non* para a construção e reconfiguração da prática educativa, pois esse “[...] é um conceito prévio, um requisito indispensável para qualquer elaboração teórica sobre o ensino” (Sacristán; Gómez, 1998). Como sugere Meirieu (2002), a atividade de ensinar deve ser orientada pelo ato de aprender.

No mundo mutável, complexo e de incertezas em que se vive, aprender e compreender como se aprende, ou redimensionar as concepções de aprendizagem, torna-se um imperativo, constituindo, assim, uma habilidade essencial, principalmente para os professores que conectam as gerações de alunos com os conhecimentos a serem aprendidos e ensinados, em contextos de ensino-aprendizagem, a fim de torná-los capazes de compreender a realidade e saber nela conviver e intervir.

Embora aprender não esteja restrito às pessoas, são elas como sujeito cognoscente que materializam a amplitude da experiência de aprendizagem, pois são capazes não só de apreendê-la, mas também de modificá-la. Tal capacidade é indispensável, pois a realidade é complexa e desafiadora, exigindo não apenas adaptação do homem ao ambiente, mas sua (re)criação e transformação. Daí a necessidade da educação, como prática educativa e do processo de ensino, e de organizar as atividades e conhecimentos essenciais para a vida social e laboral, de forma específica e intencional no contexto escolar. Assim sendo, compreendemos que a aprendizagem é um processo ativo de (re)construção de experiências e conhecimentos, mediante as relações estabelecidas com os outros e com as situações vivenciadas. Nesse processo, é fundamental

compreender o modo plural e singular de aprender dos indivíduos.

Como processo social e humano, a aprendizagem envolve interação com o ambiente natural e social e, além da cognição, aspectos afetivos, orgânicos, psicossociais, atitudinais e culturais. Apropriando-se das experiências e conhecimentos adquiridos, cada indivíduo, de modo peculiar, vai compondo sua subjetividade, firmando posição, construindo e compartilhando um repertório de conhecimentos basilares para interação e intervenção com/no mundo social, cultural e laboral.

Ao objetivar de modo sistematizado as experiências e conhecimentos, aprendemos para ensinar. Essa construção possibilita comunicar, através do discurso, postura, atitudes, emoções e valores, o que aprendemos da ciência, de nós mesmos e do próximo desenvolvendo potencialidades e superando dificuldades.

Na Subcategoria 2.1 (Quadro 09), a análise se volta para as características e concepções sobre a compreensão de aprendizagem dos informantes, a qual concebem como um processo ativo e singular de (re)descobrir, entender e relacionar ideias, conhecimentos e contextos, que possibilita o processo de formação de pessoas autônomas, críticas e participativas, no qual devem ser valorizadas e problematizadas as contribuições do meio social e cultural, visto que influenciam nos modos de ser, estar, pensar e agir do indivíduo.

Quadro 09 - Descobrir e redescobrir: entender e relacionar novas ideias aos conhecimentos

Com a palavra, os informantes	
	
Semente 01- [...] temos aprendizagem quando novas ideias se relacionam aos conhecimentos prévios que cada um de nós temos (Kurt Gödel).	Semente 02 - [...] precisamos aprender e desaprender com o que foi herdado, mas não anular, do contrário não teremos como sustentar as problematizações, inquietações para comunicar a criação, talvez de outros modos, porque o que era modo de ser, pensar e sentir tem suas extensões nos modos de existir do presente. [...] um modo de ser e pensar que imprima em mim e no outro, uma necessidade de construção cotidiana (Anália Franco).
Onda 1.1 - [...] aprendizagem é entendimento e conhecimento. Se você entende, é porque você aprendeu e assim produziu conhecimento (Galileu).	
Onda 1.2 - Aprendizagem é estar aberto a descobrir e redescobrir sobre ciência e comportamento humano, pois um docente não pode entender só de ciência [...] (Marie Curie).	
Onda 2.1 - A aprendizagem é um processo humano e social que marca e define nossa existência. Nascemos predispostos a esse processo, do qual dependemos e que implica a participação do meio natural e social. A princípio, não temos como escapar ao determinismo dessa dependência, “é impossível ser feliz sozinho”. Mas importa que o processo de aprendizagem oriente a formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos (Anne Sullivan).	

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

A evolução captada nos excertos dos informantes está no fato de não mais vincularem a

aprendizagem como reprodução de informações, passando a concebê-la como uma postura ativa dos sujeitos em formação. É possível perceber também que não a restringem a aspectos cognitivos e que destacam a mediação das influências, interna e externa, sobre o aprendiz.

Para Marie Curie (2024), *Aprendizagem, é estar aberto a descobrir e redescobrir sobre ciência e comportamento humano, pois um docente não pode entender só de ciência [...]*. Essa perspectiva tem uma importante repercussão na prática educativa, posto que orienta a ação pedagógica. Colocar o aprendente como protagonista demanda mais trabalho para os docentes, pois a aula predominantemente expositiva, na qual o professor transmite informações, é substituída por atividades mais participativas, cujo ritmo é definido pela capacidade de trabalho e de autonomia dos alunos.

Nesse aspecto, entendemos que a professora dialoga e referenda alguns dos pressupostos da aprendizagem do adulto demarcados por Knowles (2009): a necessidade e a orientação do aprender. Sua condição de professora delimita a aprendizagem à ciência que ensina e ao comportamento porque seu olhar se dirige para a área dos conhecimentos relevantes para o exercício da sua função como docente. Na aprendizagem sobre o *comportamento humano*, possivelmente seu interesse e necessidade se refiram à importância de aprender sobre a dimensão afetiva da aprendizagem, refletindo sobre como envolver o aluno, fazê-lo assumir sua responsabilidade por seu próprio aprendizado, trabalhar em equipe, sentir-se motivado a aprender a aprender como nova dimensão a trilhar.

Dispor-se ao aprendizado, como coloca Marie Curie, exige duas atitudes do aprendente que se constituem dimensões importantes da aprendizagem: reconhecer que o conhecimento é inesgotável, assim nunca estaremos prontos, sempre há o que aprender; e ser curioso. Ambas são exigências inescapáveis para o professor. Quando aceitamos a provisoriade do conhecimento, colocamo-nos em uma posição de formação permanente. Quando somos curiosos, nos impelimos à busca. Freire (2002) põe a curiosidade como uma exigência do saber ensinar e do aprender, pois estimula a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta e o que se pretende ao perguntar, favorecendo o protagonismo do aprendente.

Ainda cabe trazer a visão do aprendente que permeia o discurso da professora ao conceber a aprendizagem também como redescoberta. Ao assumi-la, concebe o aprendente como possuidor de saberes e os valida ainda que seja necessário seu (re)exame. Nesse aspecto, dialoga com Knowles (2009) e Freire (2002) ao reconhecer a experiência e os saberes do educando, podendo, então, tomá-los como ponto de partida e de chegada dos conteúdos da disciplina, ampliando-os ou revisando-os.

Marie Curie também adverte que os conhecimentos dos docentes devem ser amplos e

diversos. Seu entendimento alinha-se ao de Masetto (2012), para quem os conhecimentos do professor para fazer aprender não podem ser limitados ao conhecimento científico da sua área de formação, manifestando assim a especificidade do seu lugar de enunciativa como professora e não como especialista que também o é. O interessante, porém, é que ao enunciar [...] *pois um docente não pode entender só de ciência* [...], parece sugerir que o outro conhecimento não goza desse mesmo estatuto.

Esse é um problema recorrente entre os professores da graduação e pós-graduação, das chamadas áreas duras que, embora se venha reduzindo, ainda aparece com certa frequência, como nesse caso. Essa visão pode trazer limitações à atuação docente, inclusive a incapacidade de olhar em perspectiva as muitas situações que envolvem o ato de ensinar, sobrevalorizando a dimensão cognitiva em detrimento das demais dimensões da aprendizagem.

Embora a totalidade do pensamento da professora ainda transite entre uma concepção mecânica de aprendizagem para outra mais ativa, a compreensão de aprendizagem que prepondera aponta para a perspectiva contemporânea, uma vez que atribui ao aprendente uma condição ativa quando ressalta a abertura para a (re)descoberta do conhecimento, da ciência e do mundo.

Nessa direção, mas considerando os saberes e experiências construídos ao longo da vida é que Kurt Gödel diz: [...] *temos aprendizagem quando novas ideias se relacionam aos conhecimentos prévios que cada um de nós temos*. Como Marie Curie, o professor também reconhece que não somos tábula rasa, que quando o aprendente chega à educação formal existe um conhecimento construído por ele nas suas interações com o mundo. Há ainda uma percepção de movimento do sujeito, demonstrando um sentido de autodireção, na busca por outros conhecimentos que alteram os conhecimentos anteriores, ressignificando-os. Nas áreas duras, como a Matemática, que lida com conceitos abstratos, partir do que os alunos já sabem pode facilitar o aprendizado e ajudá-los a pensar e compreender tais conceitos e objetos.

A aprendizagem exige uma operação mental do aprendente na direção do objeto a ser aprendido. Para Galileu, [...] *aprendizagem é entendimento e conhecimento. Se você entende, é porque você aprendeu e assim produziu conhecimento*. A compreensão é, pois, uma condição para que a aprendizagem se efetive. Daí Kolb (2015) afirmar que a aprendizagem é decorrente de processo e não de resultado, haja vista resultar da compreensão e da transformação da experiência mediadas pela percepção, operações mentais, ação e reflexão efetuadas pelo sujeito.

O discurso de Galileu reverbera essa ideia, pois, para ele, é no esforço empreendido na compreensão e na produção de novos sentidos que a aprendizagem de novos conhecimentos é construída. A aprendizagem para o professor é um processo de conhecimento e de compreensão

das relações que se estabelecem entre o objeto do conhecimento e o ato de pensar e de refletir do indivíduo para apreendê-lo, forma concreta de apropriar-se do novo e desconhecido.

Anália Franco introduz um elemento novo para pensarmos a aprendizagem. Reconhece os conhecimentos prévios, mas os problematiza ao argumentar que [...] *precisamos aprender e desaprender com o que foi herdado, mas não anular, do contrário não teremos como sustentar as problematizações, inquietações para comunicar a criação, talvez de outros modos, porque o que era modo de ser, pensar e sentir tem suas extensões nos modos de existir do presente [...]*. Questão importante no campo da formação de professor, visto que as crenças, valores e opiniões formados com base nas interações sociais e nos processos de escolarização anteriores à formação profissional, às vezes são reafirmados diante das dificuldades de integrar os conhecimentos pedagógicos à prática educativa.

Continuando, conceitua a aprendizagem dentro da sua prática docente como “*um modo de ser e pensar que imprima em mim e no outro, uma necessidade de construção cotidiana*”. Nesse sentido, a aprendizagem tem implicações para quem ensina e para quem aprende, questiona saberes adquiridos instigando sua revisão e reconstrução permanentes. Dessa forma é esse o desafio do processo de aprendizagem do adulto professor em sua evolução de ressignificar sua prática educativa no fazer pedagógico como práticas de interação e intervenção tendo em vista que a natureza da aprendizagem promove esse mútuo compartilhamento de experiências e conhecimentos.

Já Anne Sullivan compreende aprendizagem como *um processo humano e social que marca e define nossa existência*. A dimensão humana implica reconhecer a individualidade do aprendente, atentando-se para a percepção, operações mentais, ação e reflexão operadas por ele operadas, enquanto a dimensão social exige considerar que a aprendizagem é um processo cooperativo (Kolb, 2015). As dimensões social e humana destacadas pela professora ressaltam ainda o comprometimento com o ato educativo, superando a preocupação somente com o quê ensinar, exigindo também a reflexão sobre o para quê ensinar e qual a finalidade de aprender sobre o ensinado. Nessa perspectiva, o professor é provocado a suspeitar dos ideários pedagógicos salvacionistas, sendo desafiado a (re)descobrir outras formas de ensinar-aprender.

Anne Sullivan (2024) implica na aprendizagem *a participação do meio natural e social*. *A princípio, não temos como escapar ao determinismo dessa dependência, “é impossível ser feliz sozinho”*. Aqui, vemos as ideias basilares de Kolb (2015) subjacentes à compreensão da professora. A transação do sujeito com o ambiente é um aspecto fundamental da teoria da aprendizagem experiencial, da qual resulta a mútua modificação de/em ambos. A professora ainda destaca que: *Importa que o processo de aprendizagem oriente a formação de sujeitos*

autônomos, críticos e criativos. Já em Knowles (1980) há a preocupação com a autonomia do aprendiz no seu processo de aprendizagem, a qual Freire (2002) amplifica acrescentando ainda o desenvolvimento da capacidade crítica e criativa do aprendente.

Está implícito no discurso da professora que a escola, como instituição formadora, e o professor, como profissional do ensinar-aprender, têm papel fundamental na formação desse sujeito autônomo, devendo ambos se comprometer na construção do ser humano capaz de (inter)agir e intervir crítica e criativamente no seu meio social.

Em síntese, os informantes concebem a aprendizagem como um processo humano e social, permanente e contínuo, no qual se validam, adquirem e renovam saberes e conhecimentos que contribuem para: a compreensão e o entendimento dos fatos, contextos e acontecimentos; a autonomia de pensamento e de ação; a capacidade crítica de ressignificar crenças e verdades instituídas que limitam novos aprendizados e mudanças no fazer pedagógico.

A mudança é um elemento comum entre as teorias de aprendizagem. Na Subcategoria 2.2 (Quadro 10) esse aspecto é fortemente marcado.

Quadro 10- Transformar-se: transformando a realidade e os conhecimentos

Com a palavra, os informantes

Semente 02 - [...] Aqui, pontuo que essa aprendizagem está dentro de um processo de transformar-se e transformando realidade e conhecimentos. Pensamos e concebemos que essa transformação ocorre na passagem das experiências que vão acontecendo no processo do desenvolvimento profissional que vai implicar no acontecimento da prática educativa. No movimento experienciado no desenvolvimento profissional vamos na prática educativa transformando o que sabemos levando a constituir outros modos de fazer a docência. Isso talvez possa potencializar em quem vamos nos tornando, pelas experimentações ao longo de um ciclo que vai só renovando por estarmos em permanente trânsito. E nesse movimento somos vigilantes, desconfiados, suspeitando, resistindo e pensando outros modos de aprender por habitar espaços de formação em que se vai constituindo e renovando pensamentos reflexivos (Anália Franco).
Onda 1.1 - Hoje sinto-me realizado. Hoje gosto de ser professor. Sempre procurei ser um professor moderno, antenado e principalmente, preocupado se meu aluno entendia o que eu estava falando. [...] O professor muda o tempo todo. [...] Sabe, hoje eu digo: acho que queria mesmo era ser professor o tempo todo e não sabia disso. Eu me descobri professor. [...] Mudamos quando aprendemos e aprendemos quando mudamos. Quando mudamos nossa postura, nosso pensamento, prática, etc., aí eu acho que aprendemos algo novo. [...] Quando eu vejo meu aluno falar coisa que não falava antes, fazer coisa que não fazia, então ele aprendeu. [...] (Galileu).
Onda 1.2 - O meu ser docente é marcante todos os dias, estar cercada de jovens faz com que eu me sinta viva e produtiva. Porém encontrar um ex-aluno como um colega de profissão é algo incrível para mim. Sinto que fiz o meu papel de docente quando percebo que participei do processo de preparação para apresentar à sociedade um outro docente (Marie Curie).
Onda 1.3 - No exercício da minha função como professor formador e no Ensino Médio [...] duas turmas tiveram um impacto significativo tanto para mim quanto para os alunos... os estudantes do Ensino Médio apresentavam dispersão, desmotivação e enfrentavam desafios no processo de aprendizagem [...] desenvolvemos aulas invertidas e projetos educacionais. Os resultados das avaliações revelaram uma aprendizagem significativa por parte dos alunos ... e do professor formador

(Mendel).

Onda 1.4 - tem um episódio que acho que é um momento em que eu fiquei pensativo sobre minhas práticas e metodologia de ensinar [...] Certa vez uma aluna me questionou se eu achava certo uma ação intransigente sobre a data ou conteúdos que iriam ser cobrados em uma prova [...]. Mas ao confirmar que a prova seria como planejado, outros alunos se posicionaram e pediram um tempo para conversar comigo. Ouvi, e ainda perplexo pelo desenrolar do episódio, disse que iria pensar (na verdade, percebi que podia perder o domínio da sala). Fui para casa e refleti, e percebi que estava “um pouco errado” (muito mesmo). Entendi que se mantivesse o que estava querendo poderia ter um resultado (notas) muito baixo na questão de aprendizagem. E isso poderia ser um ponto crucial na continuação e estímulo para os alunos permanecerem no curso e autoestima em alta. Resolvi acatar a ideia e o resultado foi excelente. Senti que naquele momento eu estava dando um passo importante em um novo momento como professor. Senti-me bem, e acho que cresci (Pitágoras).

Onda 2.1 - A imersão no contexto da formação docente de professores para atuação na educação básica nas Áreas de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, numa instituição pluridisciplinar e secular [...] a busca da construção da identidade docente em outras licenciaturas, a condição de ser mulher/professora em cursos onde as mulheres ainda eram minoria, seja como discentes ou docentes; a participação na implementação de uma proposta de formação docente inovadora, porque coerente com as novas diretrizes para a formação docente ... posso caracterizar esses momentos que marcaram o fazer docente (Anne Sullivan).

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

O exame das experiências pessoais e profissionais dos docentes funcionam como uma janela pela qual o pesquisador pode acessar as origens das crenças, valores e perspectivas que informam e influenciam as teorias e práticas que os professores desenvolvem e de como vêm o seu ser docente e que, ao provocar essa reflexão, podem estar provocando movimentos de mudança, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional (Day, s.d).

Percebemos que suas aprendizagens resultam de um processo social e individual no qual estão envolvidos: cognição, sentimentos, afetos, intuição e ação (Kolb, 2015). As narrativas mostram ou permitem inferir as teorias que orientam ações/construções de fundo que sustentam suas percepções e experiências. Por isso recorrem, por vezes, a episódios ou práticas marcantes que desenvolveram para manifestar aprendizagens, que transformaram a si e os alunos.

A mudança é o indicador mais objetivo de que houve aprendizagem, entretanto a qualidade desta importa tanto quanto a mudança operada. No associacionismo-behaviorismo, a aprendizagem é “decorrente de um processo cego e mecânico de associação de estímulos e respostas provocado e determinado pelas condições externas, ignorando a intervenção mediadora das variáveis referentes à estrutura interna” (Sacristán; Gómez, 1998, p. 29). Nesse sentido, a mudança provocada é acrítica e irreflexiva, não produzindo compreensão dos fatos, visto que não há ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento.

Galileu se afasta dessa postura epistemológico-teórica ao explicar a implicação da aprendizagem no desenvolvimento pessoal e profissional: *Hoje sinto-me realizado. Hoje gosto de ser professor. [...] Mudamos quando aprendemos e aprendemos quando mudamos. Quando mudamos nossa postura, nosso pensamento, prática, etc., aí eu acho que aprendemos algo novo.*

Claramente, ele se coloca como sujeito ativo da mudança no seu modo de ser, saber, fazer a prática educativa, destacando que os reflexos da aprendizagem reverberam para além da postura, alcançando o modo de pensar e de fazer.

Essa mesma compreensão que tem da sua aprendizagem fundamenta a expectativa em relação à de seu aluno. O que observa na aprendizagem oportunizada pelas atividades realizadas pelo aluno não se limita ao fazer, espera que ele saiba explicar o porquê do feito: *Quando eu vejo meu aluno falar coisa que não falava antes, fazer coisa que não fazia, então ele aprendeu* (Galileu, 2024). Barbier (2013) também concebe aprendizagem como um modo de fazer diferente o que se fazia antes. Nesse sentido, a aprendizagem modifica as dimensões do fazer, do sentir e do pensar a prática.

O professor se constitui na relação com o saber, com os alunos, colegas e o entorno no qual desenvolve sua ação. Nesse sentido, Tardif (2014) considera a docência uma profissão de interação, permeada por forte componente emocional. Somos seres dotados de capacidades de desenvolver-nos em diferentes dimensões, o que nos permite vivenciar o fenômeno da aprendizagem em sua capacidade de transformação da realidade e dos conhecimentos nos contatos experienciados ao longo da vida.

Relações sociais interligam nossas interações pessoais, seja no cotidiano das experiências que nos marcam em diferentes esferas da vida, seja no âmbito da escola e da sala de aula, o que nos faz refletir a respeito do valor que têm essas interações. Ensinar “é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos” (Tardif; Lessard, 2009, p. 150). Qual o sentido e o significado desse trabalho para os professores? Como atividade complexa e laboriosa, pode ser analisada como profissão impossível, mas também como a mais bela profissão do mundo, como asseveram os autores.

São esses aspectos que atravessam o discurso de Marie Curie e que a fazem olhar a si mesma e à profissão, continuamente: *O meu ser docente é marcante todos os dias, estar cercada de jovens faz com que eu me sinta viva e produtiva*. Sentir-se viva e produtiva, cercada de jovens, são algumas das marcas da profissão na vida da informante. Nessa interação, deixa implicitamente dito que nas trocas com os alunos se renova e inova e produz novos fazeres e saberes. Não só seus alunos aprendem, ela também aprende com eles ao ensinar-lhes. Assim, ela também se (trans)forma. Essa perspectiva com que olha a relação professor-aluno só é possível no interior de uma prática emancipadora e de uma compreensão de aprendizagem mais abrangente, como prática social humana e transformadora, na qual os sujeitos da relação pedagógica estão mutuamente implicados.

O olhar de Marie Curie sobre o sentido do seu fazer se manifesta quando diz que:

encontrar um ex-aluno como um colega de profissão é algo incrível [...]. Sinto que fiz o meu papel de docente quando percebo que participei do processo de preparação para apresentar à sociedade um outro docente. A professora vivencia sua docência no mais profundo sentido. Recorrendo a Freire (2002, p. 13), diríamos que Marie Curie vivencia o ato de ensinar na mais profunda autenticidade, dele participando como uma “experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética” e transformadora de si e do outro.

Tal como a professora, Mendel também assim vivencia o ato de ensinar-aprender. Embora não explicita sua concepção de aprendizagem, seu relato sobre seu *modus operandi* em determinada experiência é atravessado por ela: [...] *duas turmas tiveram um impacto significativo tanto para mim quanto para os alunos [...] os estudantes do Ensino Médio apresentavam dispersão, desmotivação e enfrentavam desafios no processo de aprendizagem [...].* Ele se refere a um episódio que se pode caracterizar como um dos eventos centrais que marcam e reorientam sua trajetória como professor formador. Ao trabalhar com futuros professores da licenciatura em Ciências Biológicas certa temática sobre metodologias ativas, começou a refletir se elas não poderiam ajudá-lo em uma turma do ensino médio integrado da educação profissional que apresentava baixa aprendizagem e rendimento, o que provocava dispersão e desmotivação nos alunos.

Ocorreu, então, a Mendel a ideia de apresentar o fenômeno como situação-problema para estudo e discussão dos futuros professores, conferindo assim sentido à teoria que trabalhava na ocasião com eles, colocando-os na posição defendida por Freire (2002, p. 12) como “sujeito também da produção do saber”, pois acredita que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” Assim, formador e licenciandos desenvolveram um projeto de ensino e elaboraram formas de intervenção fazendo uso das metodologias em estudo, de acordo com as necessidades e perfil da turma cuja aprendizagem o preocupava.

Após a intervenção, ele e os futuros professores avaliaram os resultados, considerando que *revelaram uma aprendizagem significativa por parte dos alunos [...] e do professor formador*” (Mendel, 2024). Sabemos que nenhuma metodologia, por si só, é capaz de reverter uma situação de dificuldade de aprendizagem de uma turma, pois essa é multifatorial. Entretanto, ao favorecer a participação e a autonomia na busca de soluções de problemas, oportunizou o pensamento, o estabelecimento e a compreensão de relações entre a teoria e a prática para os licenciandos. Nesse sentido, o discurso do professor revela que, para que a aprendizagem relevante se efetive, a ação do sujeito é fundamental. Também revela que a experiência vivenciada por ambos, professor formador e futuros professores, transformou seus

modos de pensar a relação teoria-prática e de ensinar-aprender, produzindo modificação nos saberes docente e na realidade.

Visualizamos, na experiência descrita por Mendel, as etapas do ciclo da aprendizagem experiencial de Kolb (2015): 1- Experiência concreta: dispersão, desestímulo e baixo desempenho dos alunos; 2- Observação Reflexiva (o que pode ser a(s) causa(s) desse evento?); 3- Conceitualização abstrata (análise de possíveis intervenções e estudo da teoria); e 4- Experimentação ativa (nova intervenção na situação). Não podemos afirmar que o professor recorreu a essa teoria para organizar as situações de aprendizagem, mas as ações realizadas explicam o aprendizado construído e a repercussão no seu desenvolvimento pessoal e profissional. A modificação do modo de ser e estar docente é um processo lento que exige revisão e reavaliação dos saberes.

A aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e profissional ocorrem em um continuum. Muitas são as situações dilemáticas da prática que desafiam os professores e seus saberes. Pitágoras diz ter ficado [...] *pensativo sobre minhas práticas e metodologia de ensinar [...]*. Conta ainda que uma decisão sobre data de prova e conteúdo que seria explorado foi questionada por uma aluna diante da qual se manteve irredutível. No entanto, surpreendeu-se quando um grupo de alunos representando a colega argumentou sobre sua decisão. Não a mudou na hora, mas [...] *disse que iria pensar (na verdade, percebi que podia perder o domínio da sala). Fui para casa e refleti, e percebi que estava “um pouco errado” (muito mesmo)* (Pitágoras, 2024).

Após refletir e ponderar sobre a repercussão que a decisão tomada poderia ocasionar entendeu que: [...] *se mantivesse o que estava querendo poderia ter um resultado (notas) muito baixo na questão de aprendizagem” e que “poderia ser um ponto crucial na continuação e estímulo para os alunos permanecerem no curso e autoestima em alta* (Pitágoras, 2024). A reflexão feita pelo informante aborda dimensões do conhecimento pedagógico destacado por Tardif (2014) como: os conhecimentos dos alunos (a possível dificuldade que sentiam), a organização das atividades de ensino e aprendizagem (o volume e grau de dificuldade do conteúdo/desempenho dos alunos) e a gestão da classe (participação dos alunos nas decisões/domínio da classe posteriormente ao ocorrido).

Diante dessa reflexão sobre as possíveis consequências, examinou o requerimento dos alunos, viu que era arrazoado e resolveu [...] *acatar a ideia e o resultado foi excelente. Senti que naquele momento eu estava dando um passo importante em um novo momento como professor. Senti-me bem, e acho que cresci* (Pitágoras, 2024). Evocando os processos da prática reflexiva de Schön (2000) da reflexão na ação (a reação inesperada da aluna e a negação da sua

petição), da reflexão sobre a ação (a reivindicação dos colegas da aluna) e da reflexão sobre a reflexão na ação (análise da reflexão na ação buscando compreender como sua revisão possibilita criar novos significados e novos conhecimentos), entendemos que o professor percebeu a experiência vivenciada como desencadeadora de mudança no seu pensar e agir docente em consequência da revisão de crenças e da (re)construção de aprendizagens.

Aprender implica mudança. Mudar o antes para um novo depois, surgido de uma nova expressão da realidade, como resultado de múltiplas tentativas de acertos e de erros para formação de um novo eu. Conforme dizem Masschelein e Simons (2014, p. 13), “esse novo “eu é suspenso, em confronto com o mundo (alçado, colocado entre parênteses), o que permite um novo ‘eu’ em relação àquele mundo que vai tomar forma e ser fabricado”. Forma que se transforma, assegura Anália Franco: [...] *do movimento experienciado no desenvolvimento profissional, na prática educativa que transforma o que sabemos, levando a constituir outros modos de fazer docência, no qual a aprendizagem está dentro de um processo de transformar-se e transformando realidade e conhecimentos*”.

Nesse sentido, a “aprendizagem envolve o fortalecimento do eu já existente, por exemplo, por meio da acumulação de competências ou da expansão da base de conhecimento do indivíduo. Aprender, nesse sentido, implica uma extensão do próprio mundo da vida do indivíduo” (Masschelein; Simons, 2014, p. 13). Implica também a suspeição dessas competências e conhecimentos, como pontua Anália Franco: *E nesse movimento somos vigilantes, desconfiados, suspeitando, resistindo e pensando outros modos de aprender por habitar espaços de formação em que se vai constituindo e renovando pensamentos reflexivos*.

A professora se coloca em contínuo movimento de questionar o que sabe, a adequação do que sabe ao contexto em que atua. Atravessa em seu discurso a compreensão de que seus saberes estão ligados a uma situação de trabalho em um espaço institucional (Tardif, 2014) de formação plural e diversa, daí a necessária reflexão sobre esse espaço que habita. Dessa reflexão, renova os saberes, surgem novos aprendizados, cujos resultados desencadeiam não só uma realidade transformada, mas um professor transformado.

Transformar-se, eis a consequência/propósito da aprendizagem. Cada experiência vivida é uma oportunidade para se pensar como profissional e (re)construir a identidade docente. Como destaca Anne Sullivan: *A imersão no contexto da formação docente de professores para atuação na educação básica, numa instituição pluridisciplinar e secular [...] a busca da construção da identidade docente em outras licenciaturas [...] posso caracterizar esses momentos que marcaram o fazer docente*. Articular as diversas experiências adquiridas

em seu palmilhar por diferentes esferas educativas, buscando o sentido da natureza da docência, foi o recurso que utilizou para responder às contingências e superar as dificuldades.

As características pessoais, a autoimagem e a confiança em suas capacidades de enfrentamento das adversidades são cruciais para a ação e o alcance do sucesso profissional. Construída ao longo das experiências vivenciadas, a pessoa encontra recursos para agir em situações e contextos diferentes e desconhecidos (Le Boterf, 2003). Foi o que fez Anne Sullivan frente à imersão em contexto diverso, do ponto de vista pedagógico e organizacional: *[...] a condição de ser mulher/professora em cursos onde as mulheres ainda eram minoria, seja como discentes ou docentes; a participação na implementação de uma proposta de formação docente inovadora, porque coerente com as novas diretrizes para a formação docente [...]*. Sabemos todos como a questão do gênero ainda é um aspecto muito presente na sociedade como um todo, e no ambiente escolar, em relação a algumas áreas do conhecimento. Eis a razão de a professora tê-la como uma preocupação ao inserir-se docente nas áreas específicas da formação de professores.

Anne Sullivan, no entanto, acreditou em seus conhecimentos e experiências construídos em meio acadêmico de mesmo nível de formação, embora de cursos diferentes do seu, e confiou ser capaz de superar os desafios com os quais se defrontava. Rogers (2017) considera a imagem positiva de si como um importante fator do desenvolvimento do indivíduo. Tal imagem de si sustentou mas não a deixou acomodada. Aprofundou o conhecimento da realidade educacional em que se inseria, o que contribuiu para o apreender do ser docente formadora de professores de áreas específicas, assumindo o controle do próprio aprendizado. A postura adotada com confiança e a diversidade de conhecimentos e saberes construídos para transitar nesse novo ambiente repercutiram no desenvolvimento pessoal e profissional da informante.

Couto, Mororó e Gonçalves (2021, p. 2) pontuam que “a aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional é um movimento e não podemos pensar as escolas como iguais, bem como as pessoas que ali circulam, visto que vão amadurecendo, construindo outros conhecimentos e tomando decisões diferentes”. Exatamente o que percebeu Anne Sullivan. No entanto, compreendeu que a experiência trazida de outras realidades e de seu diversificado movimento profissional produziu marcas e aprendizados que contribuíram para a construção, desconstrução e reconstrução de sua trajetória profissional. A professora percebe seu fazer docente como ato contínuo de mudanças e aprendizagens em seus variados contextos educativos que permitiram novos olhares de comprometimento profissional, em uma perspectiva educacional, política e social de transformação permanente de si e de sua prática, como ocorrido no ingresso e permanência na instituição formadora pluricurricular, na qual atua.

Aprender e ensinar são fenômenos complexos, pois envolvem processos internos e externos que os favorecem ou os dificultam. Além disso, o ensinar exige, muitas vezes, tomada de decisões sobre acontecimentos da prática educativa sobre os quais o professor age guiado pela intuição ou por modelos provenientes de sua experiência de aluno, seja por não dar tempo de racionalizá-los, seja porque “a prática docente é sempre mais que o visível das ações técnicas de um professor frente à sala de aula” (Franco, 2011 p. 163). Nesse sentido, “há uma prática que forma, informa e transforma” (Franco, 2011, p. 164) produzindo aprendizagens e sendo por ela consubstanciada.

Mudar concepções/práticas e a si mesmo é um processo lento que exige reflexão, revisão das crenças e das aprendizagens e a adequação aos novos contextos, a partir da análise e leitura dessa realidade. Os professores percebem e realizam esses movimentos por necessidade própria ou quando provocados pelas situações problemáticas da prática, desenvolvendo a consciência da presença do outro no ato de aprender/ensinar.

Essa consciência se manifesta de modo mais incisivo nos discursos objetos de análise da Subcategoria 2.3 (Quadro 11).

Quadro 11 - Polifonia de vozes, tecidos e tramas: construção ativa dos conhecimentos

Com a palavra, os informantes

Semente 02 - [...] entendo como uma polifonia de vozes, tecidos ou tramas, que ao longo do exercício da docência no processo permanente de aprendizagem, eu peguei o que pude e o que quis e fui e continuo experimentando, no encontro de saberes, pessoas, lugares em um círculo de aprendizagem (Anália Franco).
Onda 1.1 - A universidade e o campo de trabalho me construíram professor [...] me ajudou muito, tanto nas disciplinas, como nos erros e acertos dos professores. A gente aprende muito na observação destes aspectos. Nunca esqueço de um professor de didática que nunca repetiu uma aula, sempre era de uma maneira diferente. Também não esqueço de uma professora de física que era muito dedicada e sabia muito... Você é construído professor. Eu me construí assim, como eu quis ser, com a preocupação de ensinar e de me fazer entender por meus alunos. Não se nasce professor, não é dom ou coisa parecida (Galileu).
Onda 1.3 - Essa riqueza de interações [...] foram de extrema relevância para o meu crescimento profissional e desenvolvimento como educador. [...]. Além disso, a interação com os alunos, com suas características únicas e desafios individuais, me incentivou a desenvolver abordagens mais personalizadas e inclusivas em sala de aula. Essas experiências tiveram, sem dúvida, uma influência profunda em minha vida como educador e, por sua vez, contribuíram para influenciar positivamente a formação de novos professores que tive a oportunidade de orientar (Mendel).

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Para Tardif (2014), o saber dos professores é social pois suas representações ou práticas, por mais individualizadas que sejam, só ganham sentido quando socializadas pelo coletivo de trabalho. Também esses saberes são construídos na/pela interação com os outros, alunos, colegas e demais sujeitos da comunidade escolar/acadêmica. Daí afirmar que os professores se

constituem na e pela interação da qual vai resultando a aprendizagem da profissão, tecida por várias vozes, as quais se diferenciam em razão das influências sofridas nos diversos espaços pelos quais transitou e dos sujeitos com quem se relacionou.

Fischer (2001, p.208) diz que “nos discursos sempre se fala de algum lugar, o qual não permanece idêntico: falo e, ao mesmo tempo, sou falado [...]”. Do lugar de professora formadora, Anália Franco reconhece que a aprendizagem resulta do conjunto de aprendizados e saberes que foi construindo em sua trajetória pessoal e profissional.

Mas isso não se deu de forma passiva, foi um fazimento laborioso, lapidado, de constituição de si, um si múltiplo, metamorfoseado pela presença de outros. Diz a professora que entende a aprendizagem [...] *como uma polifonia de vozes, tecidos ou tramas, que ao longo do exercício da docência no processo permanente de aprendizagem, eu peguei o que pude e o que quis e fui e continuo experimentando, no encontro de saberes, pessoas, lugares em um círculo de aprendizagem*” (Anália Franco).

Ela também reconhece que nem tudo lhe serve, porém não sem antes experimentar, testar, julgar. Não se precipita, põe em suspensão suas crenças e valores que podem lhe levar a incorrer em preconceitos e bloquear novas aprendizagens. Anália Franco mostra ser corajosa e crítica por aceitar que existem possibilidades de fazer melhor o seu fazer, por referendar o seu fazer mesmo diante de apelos de modismos.

A esse saber/capacidade Freire (2002, p. 17) nomeia pensar certo, pois afirma que o pensar certo exige

a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo.

Acrescentando, diríamos que exige maturidade pedagógica.

Galileu também reconhece as vozes mais significativas que reverberam na sua aprendizagem da docência e na sua trajetória formativa e profissional, destacando o papel da formação inicial e a prática dos professores e a sua própria como elementos constituintes do seu ser professor. Assim reporta o professor: *A universidade e o campo de trabalho me construíram professor [...] me ajudou muito, tanto nas disciplinas, como nos erros e acertos dos professores. A gente aprende muito na observação destes aspectos* (Galileu, 2024).

Reparemos que Galileu destaca dois pontos contrastantes sobre o que considera a aprendizagem construída na formação inicial: os conhecimentos adquiridos e o que considera erros e acertos de seus professores. Assim como Anália Franco, o professor também foi capaz de identificar as vozes dissonantes, que não se afinavam com o professor que gostaria de tornar-

se. Ainda assim, aprendeu com elas, pois identificou modos de fazer que não queria adotar em sua prática: *Você é construído professor. Eu me construí assim, como eu quis ser, com a preocupação de ensinar e de me fazer entender por meus alunos. Não se nasce professor, não é dom ou coisa parecida* (Galileu, 2024).

Mesmo reconhecendo a interação com o outro, o informante ressalta o desenvolvimento pessoal e profissional como um investimento do próprio docente no processo de formar-se e tornar-se professor, colocando-se como protagonista, destacando a necessidade do engajamento da pessoa nesse movimento.

Mendel, assim como os demais informantes, também sublinha a interação com o outro no seu crescimento pessoal e profissional, inclusive com os alunos: [...] *suas características únicas e desafios individuais, me incentivou a desenvolver abordagens mais personalizadas e inclusivas em sala de aula. Essas experiências tiveram, sem dúvida, uma influência profunda em minha vida como educador.* [...]. Sua fala reflete um discurso pedagógico que promove: a personalização do ensino, adaptando as abordagens pedagógicas às necessidades específicas dos alunos; e, a inclusão, ao se atentar para os desafios individuais por eles enfrentados, que podem ser tanto de ordem cognitiva quanto econômica e sociocultural. Ao coordenar todas essas dimensões o informante diz também aprender pois é instigado a buscar, a estudar e a se aprofundar sobre o ensino e a aprendizagem.

A percepção da aprendizagem como processo social e humano, individual, autônomo e coletivo, que transforma os sujeitos, conhecimentos e a realidade permeia os discursos dos professores em formação. Também a ideia de transformação está associada à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional em uma perspectiva mais amplificada, percebendo a presença do outro na construção dos conhecimentos e de si como professor, reconhecendo também modelos dos quais querem se afastar ou se inspirar.

Essa perspectiva confronta a concepção de aprendizagem da escola tradicional que a concebe como reprodução-memorização de conhecimentos, desconsiderando as individualidades e o modo como cada um aprende. Na Categoria geral 03 e Subcategorias 3.1; 3.2 e 3.3 (Quadros 12; 13 e 14), abordamos as estratégias e recursos utilizados pelos professores para aprenderem.

4.4 Aprendo: com a escola da docência, interagindo com os pares e problematizando conhecimentos

A aprendizagem dos professores é um tema em destaque nas pesquisas sobre a formação

docente. De uma matriz de formação individualizada e fazer solitário evolui para uma matriz coletiva em que a aprendizagem é construída em comunidades profissionais docentes que se constituem como “[...] comunidades de aprendizagem que são, ao mesmo tempo, comunidades de sentido e de identidade” (Nóvoa, 2017, p. 1123). Ainda que não se possam caracterizar as experiências dos professores como tal, percebemos alguns indícios nos excertos dos seus discursos que assinalam caminhar nessa direção. Embora esse sentido de coletividade não seja o modo de aprender mais preponderante entre a totalidade dos professores, contudo está presente, organicamente integrado na matriz curricular dos cursos com espaços e tempos previstos para formação e ação.

Os professores destacaram práticas colaborativas que entendem favorecer a aprendizagem, especialmente aquelas que os colocam a si e aos alunos como sujeitos ativos do processo, como trabalhar com projetos, mas também outras que requerem desenvolver argumentos para sustentarem suas concepções na elaboração e revisão dos projetos pedagógicos, em reuniões dos núcleos e colegiados do qual fazem parte.

Ainda que algumas dessas atividades não estejam intencionalmente planejadas e organizadas para promover aprendizagens, os professores afirmam que, na troca e interação com os pares, aprendem muito, pois esses momentos exigem habilidades de escuta, respeito, compreensão e articulação de saberes e conhecimentos para expressarem e defenderem sua posição ante a questão em pauta. Coadunando com Nóvoa (2009, p. 30), acreditamos que é “na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação”. O exercício da docência é uma vivência de possibilidades de o professor (re)conhecer-se aprendente e como tal problematizar as experiências, conhecimentos e aprendizados construídos, pensando metacognitivamente sobre o próprio aprender, desenvolvendo a capacidade de autorregular a própria aprendizagem. Nas Subcategorias 3.1; 3.2; 3.3 (Quadros 12, 13 e 14) analisamos as estratégias dos informantes para aprenderem.

Quadro 12 - Troca de experiências: lendo, estudando, participando de projetos e da construção dos conhecimentos

Com a palavra, os informantes	
	
Semente 01 - A estratégia que uso para aprender é simplesmente não decorar conteúdos apenas [...] Os livros sempre influenciaram a minha aprendizagem e o meu desenvolvimento. São de extrema relevância também as novas tecnologias, claro que não posso esquecer, meus amigos de	Semente 02 - [...] ao longo do desenvolvimento profissional, o professor vai perceber que seu conhecimento para ser construído tem necessidade de um modo bem particular de aprender, essas particularidades são situações vividas ricas de conhecimentos e formas de

trabalho, que têm sua parcela de contribuição (Kurt Gödel).	pensamentos que nos ajudam a problematizar dentro do coletivo que é feito e pensado por inúmeras pessoas (Anália Franco).
Onda 1.1 - Eu estudo muito o conteúdo das aulas de curso superior e sempre uso a estratégia de fazer resumos, escrevendo, desenhando e fazendo os exercícios (Galileu).	
Onda 1.2 - A melhor estratégia para aprender, para mim, é estudar a respeito do tema [pesquisar, para encontrar uma forma de compreender e aprender o conteúdo] (Marie Curie).	
Onda 1.3 - A interação e a troca de experiências com outros docentes enriquecem o repertório pedagógico, possibilitando o acesso a diversas abordagens e estratégias de ensino (Mendel).	
Onda 2.1 - A docência é uma “grande escola”, é o contínuo exercício de aprender-ensinar-aprender. Para além da sala de aula e nas rotinas de trabalho, são constituídos diferentes espaços, os encontros pedagógicos, os trabalhos em comissões, a participação em Colegiados e Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) de cursos, eventos científicos e culturais, sala de professores, os momentos de apresentar nossas propostas em minutas de documentos abertos à consulta da comunidade escolar, entre outros. Espaços em que através da troca de saberes e experiências, os desafios frente ao que está constituído através das normas, impõem o constante processo de atualização, para podermos pensar e agir, enquanto constituintes, buscar de forma concreta e coletiva dar continuidade a construção da escola e da sociedade democrática (Anne Sullivan).	

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Como profissional que mediatiza a relação dos sujeitos com o conhecimento promovendo aprendizagem, o professor necessita continuamente aprender, especialmente porque tem que agir na urgência, em situações imprevisíveis, decidindo na incerteza (Nóvoa, 2017). Aprender exige uma posição ativa dos sujeitos, mobilizando pensamentos, afetos, intuição e ação na relação com o objeto do conhecimento (Kolb, 2015). Desse modo cada um desenvolve seu jeito particular de aprender.

Galileu parece aprender de modo mais individualizado e analítico: *Eu estudo muito o conteúdo das aulas de curso superior e sempre uso a estratégia de fazer resumos, escrevendo, desenhando e fazendo os exercícios*. Expressa preocupação com o domínio do conteúdo e ainda com o modo como pode torná-lo mais acessível ao seu aluno. Tal característica sugere, fundamentado no modelo de desenvolvimento profissional docente de Feixas, citado por Almeida (2021), que o professor ainda está focado na relação consigo e com o ensino.

Esse modelo analisa a relação do professor consigo mesmo; consigo e com o ensino; e, com o estudante e a aprendizagem, focando em cada um desses estágios: a dimensão pessoal - traços de personalidade, preocupações, capacidade de empatia; a dimensão docente - aspectos do trabalho com os conteúdos, dinâmicas, concepções; e a dimensão relacional - relação com os alunos, os colegas e a instituição. Percebemos que as dimensões pessoal e docente estão mais evidenciadas na dinâmica da prática educativa de Galileu.

O mesmo acontece com Marie Curie: *A melhor estratégia para aprender, para mim, é estudar a respeito do tema [pesquisar, para encontrar uma forma de compreender e aprender o conteúdo]*. Assim como Galileu, a preocupação com o domínio do conteúdo é evidente no discurso da informante, mas destaca dois elementos que reforçam a postura ativa na construção

do conhecimento e da aprendizagem: a compreensão e a pesquisa. A compreensão “exige a descoberta ou construção de uma rede de relações, de um sistema em que cada novo conhecimento é inserido” pelo aprendente “ampliando ou modificando o sistema inicial, a fim de, a cada contato, alcançar a melhor apreensão” (Pimenta; Anastasiou, 2020, p. 208). Assim, compreender é um exercício de conexão e expansão dos conhecimentos dos sujeitos.

Marie Curie busca aprofundamento do conteúdo por meio da pesquisa, desenvolvendo o pensamento autônomo. Aprender com a pesquisa, segundo Libâneo (2011, p.207), “[...] possibilita uma relação ativa com os conteúdos e com a realidade [...]”. Seja como procedimento investigativo seja como princípio educativo, de aprendizagem, a pesquisa ajuda a compreender, a questionar, a buscar, a duvidar do que está posto.

Subjaz no discurso de Kurt Gödel o destaque da compreensão para a aprendizagem como fez Marie Curie. A fala do informante mostra que apenas a memorização não é suficiente para promover aprendizagem, outras habilidades são necessárias: *A estratégia que uso para aprender é simplesmente não decorar conteúdos apenas [...]*. Nesse momento individualizado de estudo, o professor menciona duas ferramentas que se aliam no seu aprendizado: *Os livros sempre influenciaram a minha aprendizagem e o meu desenvolvimento. São de extrema relevância também as novas tecnologias[...]* (Kurt Gödel, 2024). As tecnologias digitais de informação e comunicação são, de fato, uma aliada para facilitar a explicação e a compreensão de conteúdos mais complexos e, ainda, agilizar o acesso aos conhecimentos produzidos e disponibilizados em sua área do conhecimento.

O professor reconhece que aprende também com o outro e declara que os colegas têm papel relevante no seu desenvolvimento pessoal e profissional: *[...] claro que não posso esquecer meus amigos de trabalho, que têm sua parcela de contribuição* (Kurt Gödel, 2024). Possivelmente o professor se refira não apenas aos momentos informais de trocas de experiências com os colegas, mas aos encontros formais de discussão de temas para elaboração de projetos de ensino que costuma desenvolver com os colegas.

O modo próprio de aprender é influenciado pelas habilidades e características pessoais e até pelo conteúdo a ser aprendido. Kurt Gödel intercala momentos individualizados e coletivos de estudo: faz leituras dirigidas a um objetivo específico; utiliza as tecnologias como um recurso que ajuda a compreender e modelar o conteúdo estudado; recorre aos projetos para aprofundar e transformar os conhecimentos, gerando novos estudos; e interage com os pares. Nos não ditos, afirma a interação com os pares como fonte de aprendizado e desenvolvimento pessoal e profissional.

De igual modo, Mendel também o afirma ao discorrer sobre como a troca com os colegas impacta no seu aprendizado: *A interação e a troca de experiências com outros docentes enriquecem o repertório pedagógico, possibilitando o acesso a diversas abordagens e estratégias de ensino* (Mendel, 2024). Na totalidade de sua narrativa, por várias vezes, ele destaca quão importante é essa relação interativa com seus colegas. É possível supor que Mendel tenha um perfil mais comunicativo, extrovertido, empático, o que pode também ser justificado pela natureza de sua área de conhecimento, as Ciências Biológicas.

A dimensão relacional da aprendizagem docente e os estilos de aprendizagem também são reconhecidos por Anália Franco ao referir que, no percurso do desenvolvimento profissional, o professor percebe *que seu conhecimento para ser construído tem necessidade de um modo bem particular de aprender, essas particularidades [...] ricas de conhecimentos e formas de pensamentos [...] ajudam a problematizar dentro do coletivo que é feito e pensado por inúmeras pessoas.*

Anália Franco aprende no coletivo a partir da problematização, precedida de experimentações (*situações vividas ricas de conhecimentos*) e reflexões (*formas de pensamento*), ao que parece individuais e coletivas. Assim, a professora acredita que, para aprender, o sujeito deve assumir uma postura ativa frente ao conhecimento, questionando pertinência e validade do que se ensina-aprende. Nesse aspecto, a informante parece afirmar a necessidade de se explicitar e problematizar a influência das crenças, valores, juízos, conhecimentos que configuram a prática educativa (Mizukami, 2005).

Na experiência e atuação docentes, saberes são construídos, compartilhados e revisados, pois a *docência é uma “grande escola”, é o contínuo exercício de aprender-ensinar-aprender* (Anne Sullivan, 2024). A professora reconhece o exercício da prática educativa como mecanismo integrador da formação com a atuação profissional. É no interior da escola, na relação com os alunos e pares que aprende-ensina-aprende reafirmando/reconstruindo saberes que ultrapassam a sala de aula e perpassam pelas [...] *rotinas de trabalho, são constituídos diferentes espaços [...], em que através da troca de saberes e experiências, os desafios frente o que está constituído através das normas [...]* (Anne Sullivan, 2024).

O discurso da professora também é atravessado pela concepção de aprendizagem como movimento ativo do sujeito em direção à transformação de si e da realidade por meio do [...] *constante processo de atualização, para podermos pensar e agir, enquanto constituintes, buscar de forma concreta e coletiva dar continuidade a construção da escola e da sociedade democrática* (Anne Sullivan, 2024). Não se aprende só por aprender. A aprendizagem é orientada pelos objetivos, princípios educacionais e o compromisso social democraticamente

assumidos pelos professores e pela instituição para a formação profissional de seus alunos e também dos próprios formadores, é o que sinaliza Anne Sullivan.

A professora destaca duas habilidades necessárias para que esse sujeito, enquanto constituinte da ação possa realizá-la: o pensar e o agir. Anne Sullivan diz que a atualização dos conhecimentos permite pensar e agir sobre a realidade, demonstrando posicionamento que se alinha com uma perspectiva crítica de pensar o ensino. Essa atualização pode ocorrer por meio de uma experiência concreta que favoreça a reflexão e a conceitualização embasando a nova ação.

Os discursos dos professores destacam que aprender envolve e requer ação substantiva dos sujeitos e do coletivo da escola no esforço de refletir, compreender, revisar, reconstruir as experiências e os conhecimentos, transformando-os. Destacam ainda que cada pessoa tem suas peculiaridades inerentes à sua personalidade e modo de ser que definem seu estilo de aprendizagem, como perfil diferenciado de cada sujeito aprendente.

Um ponto que os diferencia dos mostrados em pesquisas é que trabalham de forma colaborativa em muitos espaços e tempos e que tais momentos não se reduzem a discussão de problemas dos/com os alunos. Deste modo, o isolamento característico da profissão é minimizado. Um aspecto favorecedor de trabalharem coletivamente pode ser a estrutura organizacional do Campus Teresina Central que vincula os professores das quatro áreas das licenciaturas ofertadas (Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química) e das professoras das disciplinas pedagógicas ao Departamento de Formação de Professores.

Outro ponto que consideramos relevante é que, além de reconhecerem a interação e a troca com os pares como fatores implicadores do desenvolvimento pessoal e profissional, também destacam que aprendem na interação com os alunos. Isso mostra que negam o paradigma tradicional de ensino-aprendizagem que concebe o professor como detentor do conhecimento e assumem uma abordagem mais progressista considerando os saberes e experiências dos alunos na relação pedagógica.

Reconhecer que podem aprender com os discentes favorece uma relação de horizontalidade na prática educativa: estimula a participação; contribui para a valorização e autoestima do alunado; permite perceber e corrigir equívocos na compreensão dos conteúdos, contribuindo para o próprio professor desenvolver novas estratégias de ensino-aprendizagem. Nas falas dos informantes é notória a implicação dos alunos na aprendizagem docente. Essa relação é explicitada na reflexão que tecem sobre os modos como aprendem e as estratégias que utilizam analisadas na Subcategoria 3.2 (Quadro 13).

Quadro 13 - Interagindo: observando, pensando a prática e metodologias de ensino

Com a palavra, os informantes

Semente 02 - [...] Na prática educativa formar indivíduos atentos, capazes de ocupar o mundo de uma forma significativa, é preciso considerá-los em sua dimensão filosófica, política, social, cultural e ética e tomar uma formação nesse viés exige do formador essa percepção (Anália Franco).
Onda 1.1 - Eu procuro ser um professor que os alunos gostem, que tenham liberdade comigo e eu com eles. Muitas vezes falo a língua deles. Gosto de saber o que vou fazer em determinada aula. Eu me planejo (Galileu).
Onda 1.3 - Percebo que as diferentes metodologias de ensino utilizadas em cada etapa da minha formação inicial, serviram de base para a construção do meu perfil como formador de professores (Mendel).
Onda 2.1 - Observo que mesmo na educação superior, o discente e o professor(a), ainda não conseguem falar de si, de suas percepções, suas escolhas e opções no processo de construção da identidade pessoal e docente. Tem esse “ranço” da escola tradicional, da busca pela padronização de comportamentos e formação ideal. Em situações semelhantes, oriento e tenho realizado a discussão em grupo, através da roda de conversas, a partir de leituras, opiniões de especialistas, e a constituição do espaço de fala e escuta em que todos podem apresentar suas percepções sem medo da crítica [...] (Anne Sullivan).

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Desde Schön (2000) que a reflexão sobre a prática se tornou um imperativo pedagógico, exigindo que os professores tenham consciência do que fazem, por que fazem e como fazem. Conscientizar-se da ação é se tornar efetivamente competente sendo capaz de agir, de analisar e avaliar a ação e de modificá-la no seu curso, produzindo um saber reflexivo e renovado (Roldão, 2017). Assim, a prática educativa é pautada em um saber teórico-prático que orienta e organiza o ensino-aprendizagem como processos integrados, com vistas a objetivos educacionais que almejam favorecer aprendizagens relevantes. Nessa perspectiva, o professor reflete sobre o conjunto de elementos didáticos que, segundo Libâneo (2011), compõem o ato de ensinar-aprender: objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação e relação professor-aluno.

Essa reflexão oportuniza o professor aprender, colocar-se na posição de aprendiz, buscando, planejando e elaborando estratégias que facilitem o aprendizado do aluno. Quando o professor se coloca nessa posição, é orientado por perguntas, como: “o que o aluno precisa aprender como cidadão? Como o aluno aprenderá melhor? Que técnicas favorecerão a aprendizagem? Como será feita a avaliação de forma que incentive o aprender?” (Masetto, 2012, p. 42). Isso o faz revisar suas próprias compreensões e experiências de aprendizagem, adquirir e aperfeiçoar habilidades, adaptar-se às mudanças, modificando suas atitudes, comportamentos e crenças.

Essas perguntas orientam a ação pedagógica de Galileu ao dizer que: [...] *procuro ser um professor que os alunos gostem, que tenham liberdade comigo e eu com eles. Muitas vezes falo a língua deles*. Identificamos duas dimensões importantes da prática educativa e da

aprendizagem e conhecimento docente em seu discurso: a dimensão emocional-afetiva e a dimensão pedagógico-didática (Carvalho, 2021). O professor lê a realidade imediata dos seus alunos e assume diante do “objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha” (Freire, 2001, p. 261) e procura imergir nas gramáticas das formas de vida e nas experiências pessoais e culturais dos estudantes para compartilhar e provocar seu interesse pelo conteúdo, utilizando-as como mediadoras para aproximá-los do léxico científico-acadêmico.

Com isso também, Galileu procura afetar os alunos despertando-lhes o gosto pelo estudo e, conseqüentemente, conquista-os e lhes impõe o respeito. O professor compreende, assim, que a aprendizagem envolve a dimensão afetiva. Rogers (2009, 2017) coloca a afetividade como um componente fundamental a ser considerado pelo professor na promoção do aprendizado e construção dos conhecimentos. Do mesmo modo, Knowles, Holton e Swanson (2009) entendem que a motivação, como a satisfação pessoal, é um dos pressupostos andragógicos da aprendizagem do adulto. Em nosso entendimento, ambas as categorias, afetividade e motivação, atravessam o discurso do professor.

Mas Galileu vai além: *Gosto de saber o que vou fazer em determinada aula. Eu me planejo*. Subjacente ao discurso do professor, está o estudo aprofundado da matéria, o domínio do conhecimento a ser ensinado e o modo de ensiná-lo. Galileu entende que o seu ensinar “envolve também de um lado, a aprendizagem anterior e concomitante de quem ensina e a aprendizagem do aprendiz que se prepara para ensinar amanhã ou refaz seu saber para melhor ensinar hoje” (Freire, 2001, p. 260). Em outras palavras, Galileu se coloca na condição de professor-formador aprendiz que se desenvolve pessoal e profissionalmente na relação com os alunos e na condução e reflexão sobre a prática educativa.

As aprendizagens anteriores e o planejamento e seleção da melhor metodologia e estratégia de fazer os alunos aprenderem também repercutem na aprendizagem e desenvolvimento profissional de Mendel: *Percebo que as diferentes metodologias de ensino utilizadas em cada etapa da minha formação inicial serviram de base para a construção do meu perfil como formador de professores*. Concebe, assim, a relação intencional dos conteúdos-objetivos-métodos demonstrando a compreensão da articulação deles para atingir os propósitos do processo ensino-aprendizagem.

A intencionalidade e a reflexão são o que distingue a prática educativa da prática docente indiferente (Franco, 2016). Assim, não é por ser uma prática que se desenvolve no âmbito acadêmico/escolar que a prática docente se faz prática educativa. Nessa perspectiva, pensar a prática educativa ultrapassa o conhecimento do conteúdo e o ensino da disciplina, como

provoca Anália Franco: [...] *Na prática educativa, formar indivíduos atentos, capazes de ocupar o mundo de uma forma significativa, é preciso considerá-los em sua dimensão filosófica, política, social, cultural e ética e tomar uma formação nesse viés exige do formador essa percepção.*

A professora destaca o processo reflexivo, como inerente à prática educativa, bem como a finalidade e o propósito de aprender a ensinar a aprender. Educar não ocorre no vácuo, é preciso considerar tanto o aprendente quanto a formação em si e a condição do formador. Daí que formar não prescinde de pensar, estudar e aprender. Nesse sentido, para exercer a prática educativa, o professor há sempre que se preparar porque “[...] há sempre algo diferente a fazer na nossa cotidianidade educativa, quer dela participemos como aprendizes, e, portanto, ensinantes, ou como ensinantes e, por isso, aprendizes também” (Freire, 2001, p. 260). Portanto, há sempre o que aprender para ensinar com competência.

Para tanto, o exercício da reflexão deve também ser autorreflexivo. No entanto, tal prática parece não ser usual, como pondera Anne Sullivan: *Observo que mesmo na educação superior, o discente e o professor(a), ainda não conseguem falar de si, de suas percepções, suas escolhas e opções no processo de construção da identidade pessoal e docente.* Segundo avalia, há ainda resquícios da escola tradicional que inibem a autorreflexão, a exploração, a partilha de si e construção de outros modos de ser e estar docente e discente por explorar modelos e tipos ideais, e aconselha como superar essa limitação: *Em situações semelhantes, oriento e tenho realizado a discussão em grupo, através da roda de conversas, a partir de leituras, opiniões de especialistas, e a constituição do espaço de fala e escuta em que todos podem apresentar suas percepções sem medo da crítica [...]* (Anne Sullivan, 2024).

Notamos que a informante recorre a uma variedade de metodologias e estratégias que favorecem práticas reflexivas e interativas que provocam o (re)pensar das experiências e aprendizagens. Cada uma contribui para que (re)forme o pensamento e (re)construa sua identidade pessoal e profissional. Percebemos que alterna momentos de aprendizagem individual com momentos de aprendizagem coletiva/colaborativa, sinalizando que aprender e se desenvolver como professor envolve também a interação com o outro da relação pedagógica.

O aprendizado docente vincula-se à prática educativa orientando-se pela relação interativa que se estabelece no diálogo com os alunos e situações experienciadas no cotidiano do fazer pedagógico, desencadeando reflexões coletivas que estimulam o redimensionamento das ações e a produção de novos conhecimentos (Moura, 2023). Pensar e problematizar a prática mediante o trabalho colaborativo favorece a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente. A subcategoria 3.3 (Quadro 14) reforça a coletividade docente, destacando o trabalho

com projetos como ferramenta impulsionadora dessa atividade.

Quadro 14 – Problematizando: participando coletivamente de projetos

Com a palavra, os informantes	
	
Semente 01 - [Atualmente tenho colegas de trabalho em que desenvolvemos projetos em equipe. Nesses projetos dou sugestões e recebo sugestões] (Kurt Gödel).	Semente 02 - [...] nos lugares que habito, e na troca com aqueles que habitam a escola [...] continuar resistindo ao ataque à escola pública, ao professor e outros [...] a formação compartilhada com professores de área de formação (Biologia, Física, Química e Matemática) no momento das aulas de estágio e instrumentação para ensino de Ciências me marcaram (Anália Franco).
Onda 1.3 - Em minha jornada de formação inicial e continuada, tornou-se evidente que a colaboração e o intercâmbio de experiências com colegas [...] desempenharam um papel inestimável em minha carreira como professor formador. [...]. Essa colaboração demonstra a importância da interação entre educadores no contexto acadêmico, ressaltando a relevância da colaboração mútua para o progresso da educação no ensino superior [...] não apenas fortalece os laços da comunidade educacional, mas também promove um ambiente propício para a inovação e o aprimoramento constante do ensino (Mendel).	
Onda 2.1 - [...] Aprendo muito nessas atividades em que se faz necessário o exercício democrático da participação. [...] A gestão de sala de aula e a participação da organização da escola como um todo requer o movimento de buscar outros sentidos e significados para a função da escola e da docência. Momento em que se faz necessário repensar nossas posturas, acompanhar as mudanças curriculares, estudar e pesquisar as temáticas contemporâneas para dialogar com as novas gerações que acolhemos a cada ano letivo (Anne Sullivan).	

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

O que dá sentido aos desenvolvimentos pessoal e profissional docentes é a reflexão coletiva sobre o trabalho, pois integra os docentes e lhes oportuniza aprender a profissão com os colegas mais experientes na socialização de suas práticas e possibilidade de desenvolvimento de atividades colaborativas. Esse discurso é consensual entre todas as instâncias que pensam e decidem sobre as políticas de formação de professores, no entanto não reverbera nas práticas, visto que as condições oferecidas não as favorecem ou mesmo as dificultam (Nóvoa, 2009), revelando o prevaletimento do individualismo e, conseqüentemente, do isolamento do professor.

Embora essa realidade mostrada pelas pesquisas (Nóvoa, 2009; Tardif; Lessard 2009), em sua maioria, aborde o contexto da educação básica, o isolamento também é característico do ensino superior (Sousa, 2022; Almeida, 2021; Masetto, 2018), ainda que sejam evidenciadas tímidas iniciativas de práticas colaborativas. Para além dessas práticas, Fanfani (2011) traz uma outra dimensão da docência como trabalho coletivo ao argumentar que as aprendizagens produzidas pelos alunos são resultantes do coletivo de professores envolvidos no projeto pedagógico do curso. Nesse sentido, havendo ou não práticas colaborativas, há o compromisso

de todos no desenvolvimento do projeto de formação profissional dos alunos, guardadas as características pessoais do professor e a especificidade das disciplinas.

Implementar o trabalho coletivo requer respeito às características pessoais e aos limites nas relações, postos por cada professor. Existe um papel privado, exercido no âmbito da sala de aula com os alunos, e um papel público, representado no espaço da coletividade dos colegas e da escola. As relações nesse espaço coletivo operam de modo formal – encontros, reuniões, comissões etc. – e informal – conversa na sala dos professores, nos espaços comuns de convivência, troca de ideias etc. É preciso considerar ainda uma dimensão histórica nessas relações entre os pares, na qual se estabelecem sentimentos de apreço, de valorização, privilégios e reconhecimento pelos colegas mais antigos e o risco de preterir os mais novos, vendo-os como ameaça ao instituído pela coletividade, o que pode provocar esgotamento e inviabilizar o trabalho coletivo (Tardif; Lessard, 2009).

Os discursos dos professores sugerem que as relações formais e informais que estabelecem entre si são favoráveis às práticas colaborativas e à aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores que delas participam. Há um ambiente de apreço e respeito pelas contribuições dos colegas, como conta Kurt Gödel: *Atualmente tenho colegas de trabalho em que desenvolvemos projetos em equipe. Nesses projetos dou sugestões e recebo sugestões*. Pela demarcação do tempo, esse tipo de prática é relativamente recente – recordemos que a média de tempo de atuação dos professores da pesquisa nas licenciaturas é de 16 anos – e envolve professores de diferentes áreas do conhecimento.

O trabalho coletivo com projetos é reiterado por Anália Franco: [...] *a formação compartilhada com professores de área de formação (Biologia, Física, Química e Matemática) no momento das aulas de estágio e instrumentação para ensino de Ciências me marcaram*. A professora ministra disciplinas da formação pedagógica e integra, em diferentes momentos de preparação para a disciplina e para a formação dos alunos, colegas de áreas diversas da sua. Os não ditos dialogam com Fanfani (2011) sobre a responsabilidade da aprendizagem ser resultante do conjunto de professores que ministram as disciplinas que compõem o itinerário formativo dos alunos.

A condição de professora de disciplina pedagógica, mestra em educação, com experiência de mais de 20 anos nas licenciaturas, possivelmente lhe favorece “reflexões epistemológicas e apropriação teórica dos campos da docência, da aprendizagem e da avaliação” (Cunha; Lucarelli, 2013, p. 120) que lhe qualificam como articuladora dessas práticas entre os professores das áreas específicas do conhecimento, ajudando-os “na compreensão de currículos e práticas pedagógicas inovadoras, que aproximem as dimensões do ensino e da pesquisa”

(Cunha; Lucarelli, 2013, p. 120). Problematizar coletivamente as práticas de aprender e ensinar é uma das formas de construir novas aprendizagens e conhecimentos sobre a prática educativa.

Mas a professora, implicitamente, deixa escapar as dificuldades que circunscrevem essas práticas colaborativas: “[...] nos lugares que habito, e na troca com aqueles que habitam a escola [...] continuar resistindo ao ataque à escola pública, ao professor e outros [...]” (Anália Franco). Vencer a possível resistência dos colegas em relação à dimensão pedagógica, conciliar os interesses e tempos de cada um e, ainda, superar as limitações impostas pelas condições institucionais pode provocar desestímulo e dificultar a adesão ao projeto coletivo. No entanto, essas reflexões são necessárias até mesmo para provocar mudanças nas práticas estabelecidas institucionalmente ou individualmente pelos professores.

O trabalho coletivo, embora demande esforços de adesão, promove aprendizados para além dos conhecimentos técnico-científicos, como reconhece Anne Sullivan: *Aprendo muito nessas atividades em que se faz necessário o exercício democrático da participação*. Participar democraticamente supõe um olhar em perspectiva, considerando pontos de vistas diversos, elaboração de argumentos, habilidades de construir consensos. E a professora destaca o papel ativo e autônomo que deve ser exercido e exercitado pelos docentes, pois reconhece que a [...] *gestão de sala de aula e a participação da organização da escola como um todo requer o movimento de buscar outros sentidos e significados para a função da escola e da docência*.

Ser e estar professor em uma instituição de ensino exige compromisso e comprometimento com o fomento de aprendizagens necessárias à formação para a vida em sociedade e ao exercício profissional qualificado. Para tanto, diz Anne Sullivan, [...] *se faz necessário repensar nossas posturas, acompanhar as mudanças curriculares, estudar e pesquisar as temáticas contemporâneas para dialogar com as novas gerações que acolhemos a cada ano letivo*. Assim, a aprendizagem é um requerimento constante aos professores nesse diálogo consigo próprio e com o coletivo dos pares e da comunidade acadêmica.

Os discursos de Anália Franco e Anne Sullivan reverberam que: “Desenvolver profissionalidades apela, por isso mesmo, ao incremento da interação de sujeitos, desafiados a encontrar novas formas coletivas de negociação e de luta por um renovado reconhecimento e valorização social” (Alcoforado, 2014, p. 70). Também sinalizam que o aprendizado coletivo com os pares é um viés político do desenvolvimento da profissionalidade docente que, historicamente, luta por valorização e reconhecimento e permanece em movimento na busca por atender às necessidades contemporâneas, aspectos que já sinalizam indícios de reconstrução da prática ou, pelo menos, de reconhecimento da necessidade de sua reconstrução.

Mendel também sublinha a colaboração e o intercâmbio de experiência com os pares

como propulsores do seu desenvolvimento pessoal e profissional: *Em minha jornada de formação inicial e continuada, tornou-se evidente que a colaboração e o intercâmbio de experiências com colegas [...] desempenharam um papel inestimável em minha carreira como professor formador. [...].* O professor demarca tanto as relações mais formais de colaboração quanto as mais informais, demonstrando que estão construindo um clima institucional que poderá caminhar para a consolidação de uma cultura de trabalho colaborativa.

E Mendel vai além, ressaltando que o aprendizado produzido no interior das práticas coletivas reverbera também nos colegas e nos alunos dado que aprimora o ato de aprender-ensinar e na própria instituição: *[...] a relevância da colaboração mútua para o progresso da educação no ensino superior[...] não apenas fortalece os laços da comunidade educacional, mas também promove um ambiente propício para a inovação e o aprimoramento constante do ensino* (Mendel, 2024). Deste modo, inferimos que, para o professor, é característico do trabalho colaborativo a melhoria do ensino, de sua própria aprendizagem e da aprendizagem do aluno e ainda o fortalecimento dos laços com a comunidade acadêmica.

Destarte, no entrecruzamento dos discursos dos informantes, está assinalado que “[...] é preciso compartilhar. [...]. A troca entre os pares [...] ajuda os professores a verem outros aspectos de uma situação, a colaborarem com a formação de outros professores, a cumprirem as propostas definidas junto com a comunidade escolar” (Tancredi, 2009, p. 18). Também deixa entrever que o trabalho colaborativo implica o estabelecimento de relações de confiança, respeito, sentimento de pertença e habilidade de conviver em grupo, ser ponderado na discordância e ter coerência em seus argumentos.

Ensinar despende um esforço conjunto de desenvolver o currículo e promover aprendizagens, demandando: “A aceitação de processos de negociação: de processos, de conteúdos, de dinâmicas sendo naturais às comunidades de aprendizagem que envolve professores e formadores” (Mizukami, 2005, pp. 3-5). Assim, as práticas colaborativas oportunizam construir aprendizagens mediante as relações formais e informais que ocorrem no desenvolvimento do projeto pedagógico e das normas institucionais. Nessa perspectiva, reiteram a natureza individual e coletiva do trabalho docente.

Percebemos que os informantes ratificam o valor das práticas colaborativas e as assinalam como mecanismo fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional, institucional e educacional, mas também destacam as limitações e o esforço que devem ser empreendidos para realizá-las. Daí “[...] a necessidade de ambiente propício para partilha de idéias e diferentes tipos de conhecimentos dos professores” (Mizukami, 2005), o envolvimento e apoio da gestão nas condições inerentes à realização de tais práticas e o reconhecimento delas

para a aprendizagem docente.

Trabalhar coletivamente, ler, estudar, envolver-se em projetos, refletir metacognitivamente sobre a própria forma de aprender, autorregulando sua aprendizagem, favorecem a percepção do professor de que aprender implica uma postura ativa do aprendente. Essas estratégias desenvolvidas contribuem para o aprendizado promovendo o desenvolvimento pessoal e profissional e provocam mudanças na prática educativa, assumindo uma relação de mediação entre os alunos e os conhecimentos. A Categoria Geral 04 e as respectivas Subcategorias 4.1; 4.2 e 4.3 (Quadros 14, 15 e 16) assinalam a relação dessas estratégias de aprendizagem com a prática de ensino dos informantes.

4.5 Ensino: lidando com o ser em sua integridade e refletindo como se aprende

Conhecer o aluno é condição necessária para uma prática educativa exitosa, pois “Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (Freire, 2002, p. 12). Quem é esse alguém que habita o espaço escolar/acadêmico? O que ensinar-lhe? Como fazê-lo aprender? Também a resposta a essas perguntas é orientada pelas concepções filosófico-epistemológica e pedagógica que temos.

Os discursos dos professores sinalizam que o aluno é ser humano histórico, cujas condições sociais, culturais e econômicas o tornam singular, repercutindo na sua aprendizagem. É um sujeito cognoscente, dotado de capacidade de aprender. Tem experiências e saberes construídos nas práticas e relações sociais vivenciadas, constituindo-se, assim, também sujeito do ato educativo (Freire, 2002, 2014, 2021b, 2022).

O primordial é considerar que ensinar “é assim a forma que toma o ato de conhecimento que o(a) professor(a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. `Por isso, ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico” (Freire, 2014, p. 113). Ensinar é um movimento que se (re)faz de acordo com a realidade dos alunos partícipes do ato educativo, das especificidades da matéria ensinada e dos objetivos de aprendizagem.

Considerar as relações, a cultura, o meio em que os alunos vivem e suas singularidades exige a assunção de uma relação dialógica e de horizontalidade na condução da prática educativa, a adoção de metodologias/técnicas/estratégias variadas para atender as especificidades dos conteúdos e objetivos de ensino e para estimular e dar sentido à aprendizagem, como destacam os professores nas contribuições extraídas de suas narrativas, apresentadas nas Subcategorias 4.1; 4.2 e 4.3 (Quadros 15, 16 e 17) a seguir.

Quadro 15 - Associar formas de aprender: variando métodos, aproximando o discurso da prática

Com a palavra, os informantes	
	
Semente 01 [...] procuro aplicar com meus alunos estratégias que sinalizem a importância do entendimento, principalmente partindo de situações produtivas. Assim, acredito que eles irão aprender com mais facilidade se constatarem a importância do que estão estudando e para quê? Priorizo a resolução de problemas, pois [...] leva os alunos a elaborarem procedimentos como tentativas, simulações e levantamento de hipóteses, comparam e analisam os resultados. Essa tendência permite que o aluno desenvolva a capacidade de aprender a aprender (Kurt Gödel).	Semente 02 - Ensinar e aprender ativa uma intimidade com o pensamento, abre os olhos para criar outro pensar, deslocado para nós e, isso, tem potencializado um chamamento para repensar velhas formas de pensar e existir. Quando me lançava a propor práticas para desenvolvimento de aulas com meus alunos, fui percebendo que precisava levá-los a pensar muito mais sobre o que estavam fazendo. Eu queria que eles dessem sentido e significado para o que estavam envolvidos por entender que ensinar/aprender também é processo de construir o humano que vai dando sentido ao intelectual, moral, político e estético. (Anália Franco).
Onda 1.1 - No curso de formação de professores eu tenho uma preocupação extra: Eu não ensino apenas o conteúdo, eu ensino a ensinar o conteúdo também, claro, no seu nível... Eu digo: você deve dizer assim pro seu aluno no futuro, você tem que seguir esta sequência, que fazer este desenho, dar esta definição, etc. [...]. Em toda aula eu inicio: vimos.... e vou colocando o que vimos anteriormente, vou perguntando e assim já vou avaliando também. Nos exercícios espero alguns segundos ou minutos pergunto a eles como inicio aquela questão. Alguém dá um pontapé inicial, eu pego o gancho e sigo. Hoje o que mais me desafia na minha prática educativa é o desinteresse crescente dos alunos em aprender (Galileu).	
Onda 1.2 - [...] lidamos com a pessoa, o nosso maior objeto de trabalho é a educação do ser, portanto saber que este ser é um complexo de razão, inteligência, e sentimentos, é trivial. Porém, saber lidar com o ser em sua integridade é fundamental para alcançar o objetivo educacional. Não conseguiremos introduzir o conhecimento na razão de alguém se este conhecimento também não passar pela sua sensibilidade. Não me refiro a sermos emotivos, mas reconhecer que em alguns momentos o ser não é só razão, por isso devemos trabalhar o respeito, o acolhimento das ideias, ser repetitivo, transmitir para o aluno que neste processo ele é importante (Marie Curie).	
Onda 1.3 [...] combina estratégias ativas de ensino com modelos tradicionais de aprendizagem. Acredito que, ao equilibrar a dinamicidade das metodologias ativas com a solidez dos métodos tradicionais, os estudantes podem adquirir conhecimento de maneira mais eficaz e completa... muitos desafios atualmente requerem uma compreensão holística e integrada do conhecimento, por isso busco conectar diferentes áreas de estudo para enriquecer a experiência educacional dos alunos... Acredito que essa abordagem proporciona uma base sólida para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo de forma abrangente e eficaz (Mendel).	
Onda 1.4 Vejo que em projetos, os alunos se sentem participativos e importantes em suas contribuições (Pitágoras).	
Onda 2.1 - Como estratégias para ensinar inicialmente costumo fazer o diagnóstico da realidade e das condições de ensino e aprendizagem. Leituras e planejamento, quantas vezes forem necessárias. Pensar e participar no contínuo processo de construção da escola (Anne Sullivan).	

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

As demandas atuais postas à educação e ao ensino exigem novas posturas e práticas dos professores. Nesse sentido, ensinar e aprender transcendem a transmissão de informações pelos professores e de assimilação e reprodução daquelas pelos estudantes, transformando e atualizando os papéis dos docentes e discentes. Nesse paradigma educacional, compete aos

professores provocar nos seus alunos uma disposição para aprendizagem, pois “[...] ensinar a aprender só é válido, [...], quando os educandos aprendem a aprender ao aprender a razão de ser do objeto ou do conteúdo. É ensinando biologia ou outra disciplina qualquer que o professor ensina os alunos a aprender” (Freire, 2014, p. 112). Nessa perspectiva, os alunos são ativamente envolvidos na construção e produção dos conhecimentos, pensam-nos criticamente, atribuindo-lhes sentidos e significados. Para tanto, os professores diversificam e associam os métodos e estratégias de ensino, provocando os alunos a relacioná-los às situações e problemas que os circundam na vida social e no trabalho.

Entendemos que ensinar não se reduz à reprodução de informações, mas à corporificação de uma relação de parceria entre professor-aluno-saber e aluno-aluno, balizada pela convicção de que são capazes de construir conhecimentos a partir da ação-reflexão sobre os objetos de aprendizagem. Assim faz Kurt Gödel: *[...] procuro aplicar com meus alunos estratégias que sinalizem a importância do entendimento, principalmente partindo de situações produtivas. Assim, acredito que eles irão aprender com mais facilidade se constatarem a importância do que estão estudando e para quê?*

Uma das estratégias é a resolução de problemas, pois acredita que *[...] leva os alunos a elaborarem procedimentos como tentativas, simulações e levantamento de hipóteses, comparam e analisam os resultados. Essa tendência permite que o aluno desenvolva a capacidade de aprender a aprender* (Kurt Gödel, 2024). Com essas estratégias e objetivos, o professor demonstra a evolução nas suas concepções de ensino e aprendizagem.

A resolução de problemas é parte de um conjunto de estratégias e procedimentos didáticos caracterizados como metodologias ativas que visam melhorar a aprendizagem. Libâneo (2023, p. 108) define-as como “estratégias impulsionadoras de novas dinâmicas para incrementar o processo de ensino-aprendizagem” que agrupam uma variedade de abordagens conhecidas, tais como o trabalho em grupo, ensino individualizado, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem por projetos, metodologia da problematização, dentre outras.

Kurt Gödel as utiliza quando quer mobilizar os alunos a buscarem soluções para uma situação-problema apresentada, visando desenvolver as capacidades cognitivas, incentivar a autonomia de pensamento e o desenvolvimento de estratégias e possibilidades de novas abordagens. A mesma intencionalidade tem Pitágoras ao trabalhar com projetos, pois percebe *[...] que em projetos, os alunos se sentem participativos e importantes em suas contribuições*. A escolha por esse tipo de abordagem pode estar sustentada nos pressupostos andragógicos da aprendizagem do adulto de Knowles, Holton e Swanson (2009), como o autoconceito do aprendiz, permitindo e favorecendo o protagonismo do aprendente na relação com o

conhecimento e a motivação, despertando a satisfação pessoal por aprender.

Mendel também recorre às metodologias ativas para ensinar, mas associa-as às metodologias tradicionais, pois acredita que [...] *ao equilibrar a dinamicidade das metodologias ativas com a solidez dos métodos tradicionais, os estudantes podem adquirir conhecimento de maneira mais eficaz e completa [...]*. Está implícita, no seu discurso, a compreensão de que o uso das metodologias ativas não é uma fórmula universal para tratar todo e qualquer tipo de conteúdo nem atender a todos os objetivos. Reconhece que uma só forma de abordar os conteúdos não é suficiente para enfrentar as muitas demandas postas ao ensino na atualidade, o que requer [...] *uma compreensão holística e integrada do conhecimento, [...] para enriquecer a experiência educacional dos alunos [...]* e [...] *o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes, [...]* (Mendel, 2024).

Como a concepção de educação do professor é mais voltada para o desenvolvimento humano dos alunos, percebe nas metodologias ativas “[...] o seu potencial formativo em razão de valorizar a atividade dos alunos mediante solução criativa de problemas, a autoformação, a participação em projetos em colaboração, o intercâmbio de ideias e opiniões [...]” (Libâneo, 2023, p. 108). No entanto, não negligencia seu papel de mediador da relação aluno-conhecimento. A preocupação educativa de Mendel de preparar os estudantes *para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo de forma abrangente e eficaz* pode estar orientada pelo pressuposto da orientação para aprendizagem, ao circunscrever o estudo dos conteúdos como forma de instrumentalização dos estudantes para o enfrentamento das situações de trabalho e de vida abarcando as dimensões teórico-prático-metodológica e ético-política.

Também Galileu tem como preocupação e pressuposto de aprendizagem orientar o aprendizado do aluno para situações de trabalho: *No curso de formação de professores eu tenho uma preocupação extra: Eu não ensino apenas o conteúdo, eu ensino a ensinar o conteúdo também, claro, no seu nível[...]*. Mas diferentemente de Kurt Gödel e Mendel ainda é muito acentuado seu protagonismo e direção: [...] *Eu digo: você deve dizer assim pro seu aluno no futuro, você tem que seguir esta sequência, que fazer este desenho, dar esta definição, etc. [...]*. *Em toda aula eu inicio: vimos.... e vou colocando o que vimos anteriormente, vou perguntando e assim já vou avaliando também [...]* (Galileu, 2024).

Contudo a aula não é integralmente feita por ele, há momentos em que tenta chamar os alunos à participação ativa: *Nos exercícios espero alguns segundos ou minutos pergunto a eles como inicio aquela questão. Alguém dá um pontapé inicial, eu pego o gancho e sigo. Hoje o que mais me desafia na minha prática educativa é o desinteresse crescente dos alunos em aprender* (Galileu, 2024). O professor tem clareza dos objetivos do seu fazer docente – ensinar

a aprender a ensinar – e incentiva, ainda que brevemente, os alunos a coparticiparem da feitura da aula, ainda assim os alunos resistem.

Temos presente claramente nessa relação de aprendizagem-ensino a necessidade de saber (os alunos precisam saber o conteúdo para ensiná-lo), o que seria um fator indutor do interesse. Ainda que as avaliações externas indiquem já há algum tempo a precária qualidade da aprendizagem dos estudantes egressos do ensino médio, a situação de desinteresse apontada pelo professor sugere que pode estar faltando valorizar as experiências dos alunos, bem como observar sua prontidão para aprender (Knowles; Holton; Swanson, 2009). Esses dois aspectos são bem importantes, pois os alunos possivelmente já possuem alguma experiência como professores e o compartilhamento dessas experiências poderia suscitar dúvidas e orientações de superação de dificuldades manifestadas por eles, ajudando-os a consolidar suas experiências.

Como faz Anne Sullivan ao dar início aos trabalhos com uma nova turma: [...] *inicialmente costumo fazer o diagnóstico da realidade e das condições de ensino e aprendizagem. Leituras e planejamento, quantas vezes forem necessárias. Pensar e participar no contínuo processo de construção da escola.* No fazer educativo de Anne Sullivan, encontramos delineadas etapas do ciclo da aprendizagem de Knowles (Barros, 2018), como preparação do aluno, planejamento das atividades, diagnóstico de necessidades formativas, (re) definição de objetivos de aprendizagem, desenho do plano de atividades. Nos subentendidos, a possibilidade de atividades centradas nos alunos e que sejam partícipes da/na avaliação, imputando-lhes responsabilidades consigo, com a própria aprendizagem e com a qualidade do ensino e da escola.

Anália Franco traz também esse senso de responsabilidade e de autorreflexão dos atos de ensinar e de aprender: *Ensinar e aprender ativa uma intimidade com o pensamento, abre os olhos para criar outro pensar, deslocado para nós e, isso, tem potencializado um chamamento para repensar velhas formas de pensar e existir.* Esse olhar de deslocar-se da condição de objeto, de passividade, para assumir-se sujeito de sua própria formação e desenvolvimento, de produtora de saberes e não mera reprodutora deles, de conceber o ensino como atividade complexa, de fazer e criar possibilidades de existências e não como uma atividade mecânica, pré-produzida, reflete em sua prática educativa.

Deslocando-se desse lugar e assumindo a posição de criação e de complexidade do ato educativo, Anália Franco reflete sobre as consequências para si e para os alunos: [...] *precisava levá-los a pensar muito mais sobre o que estavam fazendo[...] que dessem sentido e significado para o que estavam envolvidos por entender que ensinar/aprender também é processo de construir o humano que vai dando sentido ao intelectual, moral, político e estético.* O objetivo

da professora é fundamentado na concepção de que é necessário que o professor ofereça e desenvolva a capacidade de o aluno aprender a pensar sobre o seu modo de ser professor futuramente e de seu relevante papel dentro de uma sociedade em constante mudança, refletindo o tipo de homem a ser formado para atender as demandas sociais e de formação profissional, processo em contínua construção.

Anália Franco assume uma perspectiva centrada no aprendente, o qual vai construindo aprendizagens e conferindo-lhes propósitos. A professora os faz perceberem que ser professor é assumir um compromisso com o outro, é intervir na realidade, é uma ação deliberada em favor do seu desenvolvimento e dos futuros alunos. É esse fazer competente, consciente, intencional e deliberado que Anália Franco percebe e persegue como finalidade de sua prática educativa. As dimensões política e estética são muito fortes em seu discurso, permeadas pelo senso moral.

O senso moral também atravessa o discurso de Marie Curie: [...] *lidamos com a pessoa, o nosso maior objeto de trabalho é a educação do ser; portanto saber que este ser é um complexo de razão, inteligência, e sentimentos, é trivial. Porém, saber lidar com o ser em sua integridade é fundamental para alcançar o objetivo educacional.* A professora não limita seu fazer ao instruir, tampouco reduz o aluno à cognição e o objetivo da formação à dimensão funcional. Ela entende sua prática educativa como prática social, vislumbrando que o aluno é um ser histórico, social e politicamente situado, sujeito e sujeitado dos/aos reveses e acontecimentos que compõem sua trajetória de vida.

Porém há um paradoxo no discurso da professora: ao tempo em que concebe o aluno em uma perspectiva multidimensional, desconsidera sua capacidade de ação, colocando-o como um ser passivo que vai receber os conhecimentos. *Não conseguiremos introduzir o conhecimento na razão de alguém se este conhecimento também não passar pela sua sensibilidade* (Marie Curie, 2024). Mas, em seguida, a professora pondera e ratifica: *Não me refiro a sermos emotivos, mas reconhecer que em alguns momentos o ser não é só razão, por isso devemos trabalhar o respeito, o acolhimento das ideias, ser repetitivo, transmitir para o aluno que neste processo ele é importante.* A professora retoma o entendimento inicial e percebe o aluno como portador de conhecimentos e de postura ativa na interação educativa.

Ao que parece, Marie Curie vive um processo de transição entre o modelo de formação que a tornou professora e o modelo de professor que edifica na licenciatura em que exerce sua docência, e assim se vai (re)construindo. Quando respeita e acolhe as ideias dos alunos, aproxima-se dos pressupostos andragógicos da aprendizagem; quando os concebe como seres dotados de inteligência, sensibilidade e pensamentos, aproxima-se dos princípios da aprendizagem experiencial kolbiana; e, quando evoca o respeito por eles, acena com a

possibilidade de partícipes importantes do ato educativo, assume uma postura freireana.

Os professores, de um modo geral, refletem sobre o ensinar e buscam associar formas de aprender, recorrendo a métodos e estratégias que acreditam favorecer a aprendizagem, articulando o saber/aprender a aprender/saber-fazer/saber-ser. Consciente ou intuitivamente, como resultado das experiências construídas e da formação, assentam o ensinar-aprender sobre pressupostos da aprendizagem de adultos verificados nas teorias de Knowles, Kolb e Freire.

Observamos a preocupação dos professores em incentivar a disposição dos alunos para aprender, adequando as estratégias de acordo com os conteúdos e objetivos de aprendizagem, respeitando suas experiências e, sobretudo, ressaltando o propósito da aprendizagem e da formação inicial que está em curso. Embora reconheçam o objetivo comum a todos, percebem as singularidades que os individualizam, como assinalam na Subcategoria 4.2 (Quadro 16).

Quadro 16 - Identificar dúvidas e necessidades: instigando a partir da experiência

Com a palavra, os informantes	
	
Semente 01 - A aprendizagem dos alunos não é a mesma, há alunos, em uma turma de 30 a 40 alunos, que passam por situações diferentes e por interesses variados. Mas, quando a aula tem a dedicação do professor, o resultado é sempre o melhor possível (Kurt Gödel).	Semente 02 - [...] os alunos têm suas dificuldades. E para diminuí-las vou me colocando ao lado, fazendo não para eles mas com eles. Encorajando a continuar a perceber que precisam enfrentar para seguir. Indicando leituras estimulando o exercício da escrita, instigando a fala sobre suas compreensões e dúvidas. É durante o acompanhamento dessas orientações que vamos percebendo seu amadurecimento intelectual (Anália Franco).
Onda 1.1 - Sempre temos alunos com mais ou menos dificuldades. Eu lido com isso dando um banho de minúcias no conteúdo. Muitos detalhes, muitos mesmo. O quadro só falta falar. Eu repito o conteúdo [...]. Então, se ministro determinada disciplina ou aula e vou repetir isso no período seguinte, já o faço diferente, por causa da dinamicidade das coisas do mundo (Galileu).	
Onda 1.2 - Quando percebo que um aluno apresenta dificuldade em aprender sobre o conteúdo costumo relacionar o tema com a vivência cotidiana, conto uma história relacionada ao tema, às vezes até a música, depende do momento. Tudo para conectar o aluno com o tema (Marie Curie).	
Onda 1.3 - [...] saber como lidar com a diversidade de alunos em termos de habilidades e estilos de aprendizagem, exigindo flexibilidade e atenção às dificuldades individuais... fundamental oferecer apoio personalizado identificando suas necessidades e adaptando o ensino para atender a essas demandas. Para isso, a empatia e a paciência foram qualidades essenciais utilizadas nesse processo [...] (Mendel).	
Onda 2.1 - As dificuldades de aprendizagem dos alunos precisam ser observadas e lidas sistematizando os objetos do conhecimento a partir de suas próprias experiências. Ao ingressar na educação superior, todos já percorrem o processo de escolarização [...], mas sempre se faz necessária a recomposição da aprendizagem. Talvez, a maior dificuldade seja provocar uma mudança de atitude [...], quanto a dinâmica da vida acadêmica que requer atividades de leituras e escritas específicas da área de formação. Orientar um novo “olhar” para observar a escola, o professor, o aluno, o processo de ensino e aprendizagem [...]. Sempre oriento a leitura de um determinado conteúdo, em diferentes abordagens, indicando leituras, propondo atividades fazendo uso de estratégias diversificadas e oportunizando o desenvolvimento de habilidades de ensino (Anne Sullivan).	

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

As percepções dos professores acerca da aprendizagem dos alunos reiteram como ensinar é complexo. Na condução do ato educativo, o professor tem que equilibrar muitos elementos, dentre eles as características dos alunos e a avaliação das condições de aprendizagem. A experiência adquirida na/com a prática educativa e a atenção e compromisso com que realizam seu ofício os capacitam a identificar as necessidades e dificuldades dos alunos diante da matéria e das estratégias escolhidas para abordar os conteúdos, mudando-as conforme o diagnóstico ou resultados da aprendizagem dos alunos e mesmo da assunção de novas turmas ou surgimento/aquisição de novos conhecimentos/técnicas.

Kurt Gödel percebe as idiossincrasias dos alunos e ressalta a importância de o professor considerá-las: *A aprendizagem dos alunos não é a mesma, há alunos, em uma turma de 30 a 40 alunos, que passam por situações diferentes e por interesses variados. Mas, quando a aula tem a dedicação do professor, o resultado é sempre o melhor possível.* Do não dito ressalta a responsabilidade e a sensibilidade do professor para com o contexto e os interesses dos alunos. Não é possível fomentar aprendizagem sem considerá-los, porque as condições concretas de ensino e aprendizagem determinam as condições da ação didática (Libâneo, 2011). Por isso, o conhecimento dos contextos e interesses dos alunos é fundamental para o planejamento e organização das atividades de aprendizagem.

Marie Curie contextualiza o conteúdo para facilitar o aprendizado e o interesse do aluno: *Quando percebo que um aluno apresenta dificuldade em aprender sobre o conteúdo costumo relacionar o tema com a vivência cotidiana, conto uma história relacionada ao tema, às vezes até a música, depende do momento. Tudo para conectar o aluno com o tema.* A contextualização, vinculação do conteúdo à sua história, a aspectos da cultura e da vivência dos alunos, tem sido um recurso/ferramenta facilitador/a da aprendizagem, cuja utilização é orientada desde as reformas do ensino médio no início dos anos 2000, mantidas ainda na atual Base Nacional Comum Curricular.

O modo de lidar com essas singularidades varia de acordo com a experiência e modo de ser professor de cada docente. Galileu reconhece a ocorrência de alunos com dificuldades e lida com a situação *dando um banho de minúcias no conteúdo. Muitos detalhes, muitos mesmo. O quadro só falta falar. Eu repito o conteúdo [...]. Então, se ministro determinada disciplina ou aula e vou repetir isso no período seguinte, já o faço diferente, por causa da dinamicidade das coisas do mundo.* Ainda que a mediação didática seja considerada a atribuição básica do professor (Libâneo, 2011), como está subjacente no discurso de Galileu, é preciso ter espaço para as manifestações dos alunos, até mesmo para orientar o tipo de intervenção adequado e necessário à superação das dificuldades. Ainda assim, é possível inferir do discurso que a

abordagem da disciplina é redimensionada a partir da identificação dessas dificuldades.

É o que faz Mendel diante da diversidade de habilidades e estilos de aprendizagem dos alunos ao intervir sobre suas dificuldades, reconhecendo que é preciso [...] *flexibilidade e atenção às dificuldades individuais [...] fundamental oferecer apoio personalizado identificando suas necessidades e adaptando o ensino para atender a essas demandas. Para isso, a empatia e a paciência foram qualidades essenciais utilizadas nesse processo [...].* Sem deixar de assumir sua função de mediador da relação entre o aluno e o conhecimento, Mendel oferece apoio, oportunizando ao aluno compreender a dificuldade e elaborar estratégias de superação. O que sugere essa compreensão são as qualidades que diz ser necessárias para tal feito: empatia, colocando-se no lugar do aluno para entender o que acontece; paciência, para esperar que aprenda em seu tempo e ritmo.

Assim também procede Anália Franco diante das dificuldades identificadas: [...] *vou me colocando ao lado, fazendo não para eles, mas com eles. Encorajando a continuar a perceber que precisam enfrentar para seguir. Indicando leituras estimulando o exercício da escrita, instigando a fala sobre suas compreensões e dúvidas [...].* A postura da professora pressupõe que também tem um olhar empático para o aprendente, possivelmente porque se coloca também como aprendiz ao tentar compreender a dificuldade e buscar meios de ajudar o aluno a superá-la, vivenciando e superando os obstáculos conjuntamente.

Entendendo, pois, que

quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (Freire, 2001, p. 259).

A dificuldade e o erro do aluno fazem com o que professor reflita sobre o modo como organiza sua prática educativa.

Anne Sullivan lida com as dificuldades dos alunos *sistematizando os objetos do conhecimento a partir de suas próprias experiências. Ao ingressar na educação superior, todos já percorrem o processo de escolarização [...], mas sempre se faz necessária a recomposição da aprendizagem.* Ao tempo em que toma as experiências como ferramenta de (des)construção de aprendizagens diz sentir que *provocar uma mudança de atitude [...], quanto a dinâmica da vida acadêmica que requer atividades de leituras e escritas específicas da área de formação é, talvez, a maior dificuldade que enfrenta.* Sua constatação corrobora García (1999) sobre a dificuldade de a formação inicial mudar as crenças e valores dos futuros professores.

Por isso a professora recorre às leituras críticas e atividades práticas para: *Orientar um*

novo “olhar” para observar a escola, o professor, o aluno, o processo de ensino e aprendizagem [...] fazendo uso de estratégias diversificadas e oportunizando o desenvolvimento de habilidades de ensino (Anne Sullivan, 2024). Esse é um exercício necessário, haja vista o conhecimento pedagógico subsidiar a reflexão crítica sobre o processo educativo e as finalidades da educação e do ensino.

Nesse sentido, entendemos que sua perspectiva pedagógica nega a racionalidade técnica instrumental e advoga em favor de uma “racionalidade humanista e pedagógica que contemple em seus princípios essa possibilidade de intervenção ético-política na realidade social na qual o sujeito encontra-se” (Franco; Mota; Silva, 2021, p. 76). Acreditamos que Anne Sullivan busca fomentar esse novo olhar assentando-se nos princípios defendidos por essa racionalidade. Assim, fomenta nos futuros professores a assunção da responsabilidade pelas escolhas e direção que dá a sua prática educativa, fazendo-os reconhecer que o professor tanto pode constituir-se agente da transformação social como da conformação aos ditames da sociedade capitalista.

Os discursos dos professores evidenciam que consideram as dúvidas e necessidades dos alunos ao planejarem, organizarem e desenvolverem a prática educativa, comprometendo-se com o fazer aprender a aprender, a saber fazer, saber ser e saber conviver. Comprometem-se, assim, com as aprendizagens dos alunos e com a superação de suas dificuldades. Buscam adequar as abordagens do conteúdo ao nível cognitivo do aluno, mas envidando esforços para o seu desenvolvimento. Selecionam e utilizam metodologias e técnicas diversificadas para desenvolver e aprimorar as habilidades dos futuros professores, mas, sobretudo, incentivam-nos a desenvolver a capacidade de reflexão e crítica sobre as finalidades da educação e do ensino.

Os professores buscam desconstruir a visão limitada dos alunos sobre o ensinar como uma atividade eminentemente técnica e do aprender como mera assimilação; para isso trabalham para desenvolver a compreensão e a relação do aprendido às situações do cotidiano e da atividade profissional futura, como referem os excertos da Subcategoria 4.3 (Quadro 17).

Quadro 17 - Oportunizar a compreensão: aplicando e relacionando a prática ao cotidiano

Com a palavra, os informantes

Semente 01 - Deixo o aluno com inteira liberdade para participar da aula, assim ele pergunta quando algo o inquieta. A resposta às suas perguntas, na maioria das vezes, são ilustradas de uma forma que ele se identifique e consiga perceber a funcionalidade do assunto no qual demonstra alguma dúvida (Kurt Gödel).
Onda 1.1 - [...] todo professor deve ter a preocupação se está sendo ouvido e entendido e saber contornar isso [...]. Às vezes o professor tem que ir muito distante pegar uma informação (ou fazer associação) para trazer para aquele momento [...] Outro dia, quando eu dei conta de mim, eu estava

em cima de uma cadeira e um aluno muito tempo depois me mandou a foto, perguntando se eu lembrava disso, porque ele nunca mais esqueceu do princípio físico que eu estava ensinando. Em uma outra vez eu estava no corredor sendo um carro [...] (Galileu).

Onda 1.2 - [...] E a melhor estratégia para ensinar é relacionar o tema com uma aplicação cotidiana [...] perceber que o aluno não compreendeu o conteúdo abordado, é de suma importância desenvolver uma metodologia, como exemplos, exercício, correlação cotidiana, etc. (Marie Curie).

Onda 2.1 - A atuação docente transcende o espaço da sala de aula e da escola, requer atitude e posicionamento frente às questões da atualidade. E, mais do que buscar respostas, o exercício da crítica e a habilidade de formular questões e situações inovadoras. Resistir e fugir ao comodismo, integrando outras perspectivas às atividades de ensino, pesquisa e extensão (Anne Sullivan).

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

As formas de ensinar são dependentes das formas de aprender, tendo o ensino a função de ajudar o desenvolvimento do processo de conhecimento próprio do aluno (Libâneo, 2011). Se aprender precede ensinar, como afirma Freire (2002), o conhecimento de como se aprende é condição para o exercício da prática educativa. O discurso dos professores aponta que, para aprender, é necessário que o aluno estabeleça uma relação cognitiva com o conteúdo estudado, requerendo, portanto, empreender um esforço de compreensão/apreensão do objeto.

Aprender, para Pimenta e Anastasiou (2020), é uma ação ativa que exige dos sujeitos a capacidade de abstração, ou seja, de superação do modelo estudado mediante ação procedimental, reflexiva/perceptiva, estendendo as noções e princípios extraídos para outras situações, deduzindo consequências pessoais e inéditas.

Pode parecer que a insistência dos professores em relacionar o conteúdo à prática reduza o sentido do ensinar e aprender a uma perspectiva pragmatista, mas acreditamos que o que querem asseverar é a importância de o futuro professor apropriar-se dos conhecimentos teórico-científicos e pedagógicos do campo científico que estudam e ensinarão, como expressam a totalidade dos seus discursos e os recortes de suas narrativas.

A preocupação de Galileu é ser ouvido e entendido pelos alunos e buscar uma forma de fazê-lo, caso isso não ocorra: [...] *todo professor deve ter a preocupação se está sendo ouvido e entendido e saber contornar isso [...]. Às vezes o professor tem que ir muito distante pegar uma informação (ou fazer associação) para trazer para aquele momento [...].* Percebamos que o professor deseja que seus alunos aprendam, compreendam o conteúdo estudado, ainda que foque mais o trabalho na sua pessoa: *Outro dia, quando eu dei conta de mim, eu estava em cima de uma cadeira e um aluno muito tempo depois me mandou a foto, perguntando se eu lembrava disso, porque ele nunca mais esqueceu do princípio físico que eu estava ensinando. Em uma outra vez eu estava no corredor sendo um carro [...].*

A preocupação com sua performance e autoimagem é um aspecto do desenvolvimento pessoal e profissional de Galileu que permeia toda sua narrativa. Pressupomos que tanto pode ser um reforçador de seu compromisso com a profissão e com os alunos quanto um

inibidor/limitador do seu aprendizado e crescimento como professor como para o reconhecimento do potencial dos alunos como partícipes ativos do processo de ensino-aprendizagem.

Quando os alunos têm oportunidade de participar das aulas, o ganho é para ambos, alunos e professores. Podemos nos surpreender com o raciocínio dos alunos e aprender com eles, bem como percebermos as dificuldades que obstam o aprendizado, buscando outras estratégias para facilitar a compreensão, como fez Galileu ao utilizar o próprio corpo para que os alunos incorporassem e apreendessem os princípios físicos que ensinava. Como a compreensão/apreensão implica uma posição ativa dos sujeitos aprendentes, nesse caso, poderia ter convidado um aluno para demonstrar o princípio e solicitar ao próprio ou aos demais que tentassem explicá-lo para só depois intervir.

Como tenta fazer Kurt Gödel: *Deixo o aluno com inteira liberdade para participar da aula, assim ele pergunta quando algo o inquieta. A resposta às suas perguntas, na maioria das vezes, são ilustradas de uma forma que ele se identifique e consiga perceber a funcionalidade do assunto no qual demonstra alguma dúvida.* O professor se mostra aberto aos questionamentos dos alunos. E assim como Galileu também se preocupa com a compreensão do conteúdo a ser aprendido/ensinado tentando relacioná-lo ao uso e utilidade em situações cotidianas e funcionais do trabalho.

Esse recurso metodológico utilizado por Kurt Gödel para o ensino da disciplina pode ser indispensável, haja vista a dificuldade declarada das pessoas em aprender Matemática, comprovada pelos indicadores das avaliações de larga escala. Assim, quanto mais os estudantes têm oportunidade de manifestá-la, serem acolhidos e apresentados aos conceitos e princípios de modo mais funcional, mais facilita o aprendizado. É isso que faz também Marie Curie na sua disciplina: *[...] E a melhor estratégia para ensinar é relacionar o tema com uma aplicação cotidiana [...] perceber que o aluno não compreendeu o conteúdo abordado, é de suma importância desenvolver uma metodologia, como exemplos, exercício, correlação cotidiana, etc.*

O relevante no discurso da professora é a compreensão que a metodologia está a serviço da aprendizagem quando pertinente e adequada ao assunto tratado. A metodologia não tem poder por si só, precisa ser bem colocada pelo professor para provocar os resultados almejados. Todavia reforçamos que, como a pretensão é que o aluno compreenda, é necessário que ela permita e provoque o pensamento, a reflexão e ação do aluno.

Nessa direção, o sentido apontado por Anne Sullivan para ensinar *[...] transcende o espaço da sala de aula e da escola, requer atitude e posicionamento frente às questões da*

atualidade. Considerando que sua disciplina encarna o sentido e direção da formação pedagógica nas licenciaturas, defende que [...] *mais do que buscar respostas, o exercício da crítica e a habilidade de formular questões e situações inovadoras. Resistir e fugir ao comodismo, integrando outras perspectivas às atividades de ensino, pesquisa e extensão*. A professora espera que o aluno perceba que os conhecimentos apropriados são também ferramentas que o qualificam para assumir posições aquém e além do espaço escolar.

A prática educativa do professor não se encerra nas salas de aula ou no âmbito da escola, defende Anne Sullivan. Parafraçando e ampliando o entendimento de Libâneo (2011), diríamos que entende que o professor de ensino superior, nas licenciaturas, no exercício de sua profissão, porta o conteúdo da disciplina, o ensino da disciplina e o papel da disciplina no conjunto da formação e exercício profissional e na sociedade.

A abordagem pedagógica no fazer docente dos professores varia de acordo com suas concepções de ensinar a aprender, bem como dos contextos em que se desenvolve a ação educativa e ainda da natureza e especificidade dos conteúdos e dos objetivos de aprendizagem.

A análise do conjunto dos discursos dos professores assinala que há uma relação indissociável entre a formação docente, as concepções de aprendizagem, o modo como aprendem e como ensinam, confirmando a tese de que a compreensão acerca de como aprendemos, como/o que ensinamos, a quem ensinamos e em qual contexto ensinamos, fundamentada na reflexão e nos conhecimentos experiencial, científico, pedagógico e tecnológico, promove a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e profissional do adulto professor, ressignificando a prática educativa.

5 CONCLUSÃO – APRENDIZAGEM: (RE)CONSTRUÇÃO PERMANENTE

Aprender e desenvolver-se exige postura ativa, crítica, colaborativa e (auto)reflexiva de constante (re)visão de aprendizagens e práticas, em uma espécie de metamorfose contínua e permanente provocando mudança-(trans)form(ação)-evolução nas posturas e modos de ensinar-aprender do professor. Galileu sintetiza, ilustra e expressa a intrincada teia que engendra os processos de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional docente e a inerente relação com a prática educativa afirmando que: *[...] o tempo todo. [...] Mudamos quando aprendemos e aprendemos quando mudamos. Quando mudamos nossa postura, nosso pensamento, prática etc., aí eu acho que aprendemos algo novo. [...]*.

Tomando como referência a fala de Galileu e os demais achados extraídos do estudo, ousou afirmar que encontramos elementos suficientes para responder à questão-problema que deu origem à pesquisa: Como a compreensão do processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional e pessoal do adulto professor contribui para a ressignificação da prática educativa? A resposta é: garantindo o alcance do objetivo macro: compreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional do adulto professor, com vistas à ressignificação da prática educativa.

As Cartas Pedagógicas favoreceram captar a subjetividade das informações produzidas advindas do campo empírico, à luz de uma análise organizativa complexa e ao mesmo tempo instigante possibilitando-nos momentos ricos de aprendizagem na esperança de disseminar a compreensão da técnica, contribuindo sobremaneira para a qualidade da pesquisa em educação.

As etapas na análise organizacional dos dados, cuidadosamente descritas na metodologia e aplicadas no momento da organização dos dados, permitiram compreender que, na pesquisa, a análise não se restringe à produção das informações coletadas, visto que tem início no momento da organização dos dados empíricos, exigindo do pesquisador embasamentos teóricos sólidos e consciência da tese pretendida. O fato é que, no seu sentido principal, foram construídos com a devida fundamentação, procedimentos de etiquetagem, seguidos das categorias gerais e as subcategorias, a fim de agregar as informações pertinentes para analisá-las à luz da técnica da análise de discurso.

Assim, as informações foram clarificadas, tornando-se perceptível como a escolha profissional repercutiu na construção da identidade e no desenvolvimento pessoal e profissional docente e como esse processo influenciou na percepção da formação e na evolução da compreensão sobre a aprendizagem, o ensino e a (re)configuração da prática educativa.

Os resultados obtidos permitiram identificar as concepções de aprendizagem do adulto professor e a relação com a prática educativa, sendo possível afirmar que, no conjunto, a concebem como um processo humano e social, permanente e contínuo, de (re)descoberta da forma própria de aprender, no qual se validam e (re)constroem saberes e conhecimentos que contribuem para a compreensão e o entendimento dos fatos, contextos e acontecimentos; a autonomia de pensamento e de ação; e a capacidade crítica de ressignificar crenças e verdades instituídas que limitam novos aprendizados e mudanças no fazer pedagógico. Suas concepções de aprendizagem são atravessadas por fundamentos das teorias andragógica humanista de Knowles, experiencial de Kolb e crítica de Freire, embora essa última seja mais evidente entre as professoras das disciplinas pedagógicas.

Favorecer processos de aprendizagem implica (re)descobrir a forma própria de aprender de cada sujeito; valorizar os conhecimentos prévios e problematizá-los, pois, às vezes, podem ser empecilhos a novas aprendizagens; conhecer as condições, o contexto social e as necessidades do aprendente para intervir com qualidade. Aprender é um estado permanente de (re)construção dos conhecimentos e experiências que (trans)formam continuamente o professor e ressignificam a prática educativa.

Nessa perspectiva, a formação é uma das bases da aprendizagem docente, pois renova e amplia os conhecimentos integrando-os à prática. Essa relação teoria-prática exige a reflexão sobre crenças e valores que sustentam a compreensão de ensinar e aprender, provocando a reconstrução das identidades docentes, modificando-se a si mesmo e à ação educativa. Para isso, há empenho em aprender e desenvolver-se continuamente em atividades formais ou informais, participando de cursos de pós-graduação, eventos, comissões institucionais e colegiados. Há ainda um esforço evidente dos profissionais de trabalharem coletivamente com os pares da área específica e da área da formação pedagógica desenvolvendo projetos de ensino, pesquisa, extensão ou coordenando o estágio supervisionado dos alunos.

Os diversos processos formativos, associados ao exercício da prática educativa, possibilitaram, simultaneamente, o desenvolvimento pessoal e profissional bem como a revisão das crenças sobre ensinar-aprender provocando a evolução das concepções de aprendizagem e ensino, tornando os adultos professores mais seguros dos conhecimentos, mais confiantes na ação pedagógica e na diversificação das práticas e estratégias de ensino. A formação é uma premente necessidade docente visto a dinamicidade e a evolução do conhecimento e da mudança cultural e social que provoca, afetando o seu fazer nos moldes de uma realidade antes desconhecida.

A aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e profissional docente são resultantes: da formação, que atualiza e inova os conhecimentos; da troca, compartilhamento, interação e do trabalho coletivo; e da prática, pela qual se adquirem e (re)constróem experiências e se produzem saberes, permitindo aprender, refletir sobre o ensinar-aprender, revisar a prática educativa e ressignificá-la.

Esse cabedal de experiências vivenciadas ao longo das trajetórias pessoal e profissional, da formação continuada, da observação e da reflexão sobre as próprias práticas e as dos colegas possibilitaram-nos descrever a evolução das concepções de aprendizagem do adulto professor. Esse movimento é percebido quando eles deslocam o foco da prática educativa e do ensinar de sua performance para o aprendizado e protagonismo do aprendente, abandonando concepções de aprendizagem como memorização-reprodução de conteúdo, concebendo-a como um processo multidimensional que exige postura ativa dos sujeitos em formação que envolve, além de aspectos cognitivos, emoções, sentimentos e afetos.

Mediante essa compreensão sobre o aprendizado, repelem práticas mecânicas e irreflexivas em favor da adoção de práticas mais dinâmicas, reflexivas e colaborativas; consideram a influência de fatores internos e externos; reconhecem as singularidades que nos individualizam enquanto seres históricos, sociais e culturais e as semelhanças que nos agregam e permitem o mútuo compartilhamento de experiências e conhecimentos.

Tal achado nos permite entender a prática educativa e o fazer pedagógico como ações compartilhadas que ressignificam a formação e a atuação docente, na aprendizagem do adulto professor. A peculiar organização do ambiente institucional de trabalho dos informantes, possibilita o aprender juntos, pois agrega, em um único espaço, os professores da formação específica, profissional e pedagógica, contrapondo-se à estrutura departamental, comum às universidades, que dificulta o trabalho conjunto e reforça o isolamento característico da profissão docente.

Além disso, a singularidade dessa estrutura pluricurricular favorece a vivência dos informantes com: alunos adolescentes do ensino médio integrado; e jovens e adultos das formas concomitante/subsequente e cursos superiores de tecnologia da Educação Profissional, das licenciaturas e engenharias, permitindo (re)construir experiências e repertórios diversificados de saberes e conhecimentos.

Diante disso, os aspectos inerentes ao processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional do adulto professor emergiram, permitindo-nos apontar processos formativos e de desenvolvimento pessoal e profissional implicadores da ressignificação da prática educativa, como: a interação com os pares e os alunos; a relação com o próprio saber e

com a escola, reiteradamente citadas pelos informantes. Nessas trocas e compartilhamentos, sentem-se renovados e inovam seus saberes e práticas pois também aprendem.

A partilha com os pares e a observação de suas práticas auxiliam olhar para si e refletir sobre o seu fazer pedagógico. Também os questionamentos dos alunos os fazem pensar e buscar estratégias que permitem dinamizar e contextualizar os conhecimentos, assim como as situações dilemáticas da prática também os fazem refletir, estudar, aprender e redimensionar o fazer pedagógico, promovendo mudanças em si mesmos e ressignificando a prática educativa.

Isso significa que aprendem ensinando ao, intencionalmente, recorrerem a uma variedade de metodologias e estratégias que favorecem práticas reflexivas e interativas que provocam o (re)pensar das experiências e aprendizagens. Entre os professores das áreas específicas, destacam-se, no trato da matéria, a adoção de resolução de problemas, a contextualização, a combinação de metodologias tradicionais e ativas, enquanto as professoras das disciplinas pedagógicas privilegiam práticas reflexivas. Em comum, especialistas e pedagogas desenvolvem projetos como forma de promover a pesquisa e autonomia de pensamento dos alunos.

Aprender, na perspectiva dos professores, resulta de uma polifonia de vozes, tecidas no coletivo da escola com colegas e alunos, nas relações estabelecidas ao longo de toda a trajetória profissional, que se vai (re)construindo a partir das experiências vividas, conhecimentos adquiridos nas formações, os quais validam ou refutam mediante os resultados comprovados pela reflexão da/sobre a prática. As situações problemáticas os fazem reconhecer a necessidade de: aprender sobre aprendizagem, sobre metodologias e estratégias de ensinar aprender; e de investir no desenvolvimento pessoal e profissional docente, construindo novos conhecimentos e saberes e ressignificando aprendizagens e práticas.

Os resultados ratificam a tese de que compreender o próprio processo de aprender facilita o como ensinar, pois auxilia a refletir sobre o outro da aprendizagem, o aluno, exigindo pensar sobre as singularidades, o contexto, as necessidades de saber, o que se sabe e precisa saber e como fazer para aprender. Deste modo, os conhecimentos experiencial, científico, pedagógico e tecnológico são conhecimentos fundamentais para ressignificar e (re)orientar a prática educativa, que, por sua vez, retroalimentam, pela reflexão, a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e profissional do professor em movimento recíproco, contínuo e emancipado.

Embora o dispositivo de pesquisa utilizado não tenha possibilitado a observação direta do desenvolvimento das práticas, as experiências narradas, no entanto, permitiram perceber o esforço despendido no desenvolvimento pessoal e profissional e a integração das aprendizagens

na materialização e ressignificação da prática educativa. Reconhecemos que a utilização do dispositivo, nesse aspecto, foi assertivamente aproveitada pela pesquisadora.

Sugerimos que outras pesquisas explorem as experiências de trabalho coletivo e a implicação da estrutura organizacional comum às áreas de formação específica e pedagógica na formação e aprendizagem do adulto professor. Afinal, como entenderam os participantes, a aprendizagem docente é construída e tecida consigo próprio e com o outro, ao longo do desenvolvimento pessoal e profissional desse percurso complexo, construtivo e inacabado que é aprender a tornar-se, ser, sentir e agir como professor.

Enquanto pesquisadora, intencionamos aproveitar o diálogo estabelecido com os informantes para compartilhar/divulgar conhecimento sobre as Comunidades de Práticas (CoPs), promotoras de aprendizagens e de oportunidade de inovar os conhecimentos e as práticas educativas, visto que os professores demonstraram possuir as três características que são inerentes às Cops: “interesse mútuo, empreendimento conjunto e repertório partilhado” (Wenger, 1998, apud Vilas Boas; Barbosa, 2016). Evidentemente, essa não é a única possibilidade de implementação de estratégia qualificada para a institucionalização do trabalho coletivo, portanto, no decorrer do processo alternativas poderão ser consideradas.

Evidente que as considerações tecidas são circunscritas ao contexto e amostra investigados, perspectivas teórico-metodológicas adotadas pela pesquisadora, assim como as análises são fruto do seu entendimento mediado à luz do referencial aportado. Nesse sentido, se olhadas sob outra perspectiva por outros investigadores, poderão aflorar outros sentidos e significados aos dados obtidos, é o que esperamos. Entretanto essa ressalva não invalida o estudo realizado, posto que a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e profissional do adulto professor são movimentos contínuos afetados pelos contextos históricos, sociais e culturais que os delimitam.

O estudo firma-se como uma contribuição relevante para a compreensão da aprendizagem do adulto professor que tem como atividade profissional a docência, um campo investigativo em que ainda há muito a ser explorado, especialmente quando se consideram aspectos do desenvolvimento pessoal e profissional e da percepção dos próprios professores sobre o seu aprender. Nesse aspecto, sugerimos que a gestão assuma com mais efetividade seu papel de organizadora e articuladora de processos formativos-reflexivos e propicie ambientes/espços que apoiem e favoreçam atividades de estudos, discussão, compartilhamento e trocas de experiências e aprendizados entre os professores.

Tal sugestão, no contexto específico da pesquisa, mostra-se factível posto que os professores já o fazem autonomamente, também porque identificamos, no tocante ao

desenvolvimento profissional, mesmo que em menor proporção, etapa evolutiva docente transitando da centralidade de sua performance em direção ao protagonismo do aprendiz em seu processo de aprendizagem. Acreditamos que a reflexão sobre a própria prática e propósito do ensino auxilia o professor a pensar sobre estratégias focadas no aprender.

Deste modo, instamos aos adultos professores de adultos, na condição de profissionais aprendentes-ensinantes, em permanente (re)construção de si e de práticas, para avançar nas autopercepções sobre suas aprendizagens e as aprendizagens dos aprendizes em formação, de modo que, no entrelaçamento do desenvolvimento pessoal e profissional, também reconfigurem as práticas educativas demandadas pelas necessidades próprias, as dos educandos e do tempo presente. Aprender-desaprender, descobrir-redescobrir, construir-reconstruir são marcos característicos das sociedades e espaços educativos em que habitamos, atuamos e vivemos.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B.; PASSEGGI, M. C. As narrativas de formação, a teoria do professor reflexivo e autorregulação da aprendizagem: uma possível aproximação. *In*: SIMÃO, A. M. V. da V.; FRISON, L. M. B.; ABRAHÃO, M. H. M. B. **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012, p. 53-71.

ALCOFORADO, L. Desenvolvimento profissional, profissionalidade e formação continuada de professores: possíveis contributos dos relatos autobiográficos profissionais. **Educação**, Santa Maria, vol. 39, n. 1, p. 65-84, jan./abr., 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11343/pdf>. Acesso em: 14 maio 2022.

ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. Tradução Teresa Van Acker. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.1, p. 177-197, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/V7ZBJBjRgcZD976QMNpqdPp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 abr. 2022.

ALMEIDA, M. Fatores mediadores no processo de desenvolvimento profissional de docentes do ensino superior. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e220814, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rZmk4fQgds6vjhfRQkPqTqz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2023.

ALMEIDA, P. A.; TARTUCE, G. L.; GATTI, B. A.; SOUZA, L. B. **Práticas pedagógicas na educação básica do Brasil: o que evidenciam as pesquisas em educação**. UNESCO, 2021. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2022/04/Praticas-pedag%C3%B3gicas-na-educa%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica-do-Brasil.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2023.

AMADO, J. (Coord.) **Manual de investigação qualitativa em educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra/Portugal, 2014. Disponível em: <https://ucdigitalis.uc.pt/pombalina/item/54493>. Acesso em: 21 abr. 2022.

APPLE, M.; NÓVOA, A. Nota de abertura. *In* APPLE, M.; NÓVOA, A. **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto - Portugal: Porto Editora, 1998.

ARANTES, P. C. C.; DEUSDARÁ, B. Grupo focal e prática de pesquisa em Análise do Discurso: metodologia em perspectiva dialógica. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 791-814, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/viewFile/8846/pdf>. Acesso em: 15 dez. 2021.

BAIN, K. **Lo que hacen los mejores profesores de universidad**. Tradução Óscar Barberá. Valencia: Universitat de Valencia, 2007. Disponível em: <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Ken%20Bain,%20Lo%20que%20hacen%20los%20mejores%20profesores%20de%20universidad.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2022.

BARBIER, J-M. **Formação de adultos e profissionalização: tendências e desafios**. Brasília: Liber Livro, 2013.

BARBOSA, Z. R. dos S.; ALCOFORADO, J. L.; SANTOS, S. C. M. dos. O desafio da formação de adultos e a necessidade do reconhecimento social. **Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación**, v. Extra, n. 14, n.p., 2017. Disponível em: <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.14.2618/pdf>. Acesso em: 14 maio 2022.

BARROS, R. Revisitando Knowles e Freire: andragogia versus pedagogia, ou O dialógico como essência da mediação sociopedagógica. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. 1-19, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022018000100465&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 02 ago. 2020.

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 17-36.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.

BERLINER, D. C. Expertise: the wonder of exemplary performances. e. In: John N. Mangieri and Cathy Collins Block (Eds.). **Creating powerful thinking in teachers and students**, p. 141-186, 1994. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/246142254_Expertise_The_wonder_of_exemplary_performances. Acesso em: 13 jul. 2022.

BORGES, A. R. S. *et al.* Formas de aprender do adulto à luz da formação continuada e em serviço. In: CHAMON, E. M. Q. de O.; CUNHA, V. M. P. da. (Org.). **Gerir a escola, construir a qualidade: caminhos da educação**. Taubaté: EdUnital, 2019, p. 45-63.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

BRANSFORD, J.; DARLING-HAMMOND, L.; LEPAGE, P. Introdução. In: BRANSFORD, J.; DARLING-HAMMOND, L. **Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer**. Tradução: Cristina Fumagalli Mantovani. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 1-34.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n. 11, de 9 de junho de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 15 maio 2022.

BRASIL. Plataforma Nilo Peçanha. **Indicadores de Gestão**. 2023. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVILWJjNzYtZWQwYjI2OThhYWw1IiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVkaYi1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDBmZiJ9>. Acesso em: 31 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe

sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 07 jun. 2024.

BRITO, A. E.; LIMA, M. da G. S. B. Pesquisa narrativa no contexto educacional: entre a escrita, a formação e a reflexão. *In*: CARVALHO, M, V. C. de. (Org.). **Identidade: questões conceituais e teórico-metodológicas**. Editora CRV: Curitiba 2011. p. 87-98.

CAMINI, I. **Cartas pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam**. Porto Alegre: ESTEF, 2012.

CANÁRIO, R. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. *In*: MARFAN, M. A. (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores**. Simpósios [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Brasília: MEC, SEF, 2002. p. 152-160. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1a.pdf>. Acesso em: 23 maio 2022.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-84, out-dez, 2006.

CARVALHO, S.B.P. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: dimensões estruturantes da prática educativa**. 2021. 156f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufpi.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2870/Silmara%20B%20P%20Carvalho%20%283%29.pdf?sequence=1>. Acesso em 10 maio 2024.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2022.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Teacher learning and the new professional development, community, teacher learning communities. **Education Encyclopedia – StateUniversity.com**. 2002. Disponível em: <https://education.stateuniversity.com/pages/2483/Teacher-Learning-Communities.html>. Acesso em: 14 jun. 2022.

COSTA, C. H. N. A alfabetização dos médicos. *In*: FONTELES, M. de O.; SALES, M. J.; LIMA, E. de S. (Orgs.). **Educação popular e a formação política da classe trabalhadora: centenário do patrono da educação brasileira**, Paulo Freire. Teresina: Quimera Editora, 2022, p. 108-115.

COUTO, M. E. S.; MORORÓ, L. P.; GONÇALVES, A. L. A trajetória profissional e a formação docente a partir da análise do percurso de duas professoras. **Educação em Foco**, v. 26, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/20039/23201>. Acesso em: 26 abr.

2024.

CRUZ, G. B.; BATALHA, C. S.; CAMPELO, T. da S. Sentimentos que atravessam a inserção profissional docente: da frustração à ação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 18, n. 00, p. e023133, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17795>. Acesso em: 10 maio 2024.

CUNHA, M. A.; BRETON, H. Narrativas biográficas, temporalidades e hermenêutica do sujeito. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9ZdCv7rr7kWCR4gGxvry45S/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2023.

CUNHA, M. I. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? **Avaliação**, v. 19, n. 3, p. 789-802, nov., 789-802, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/QqsDjVj8k8pB6fLdhHr6qHs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2024.

CUNHA, M. I.; LUCARELLI, E. A. Trabalho colaborativo entre comunidades acadêmicas no marco do Mercosul: a investigação sobre estratégias institucionais para o melhoramento da qualidade da educação superior, o caso das assessorias pedagógicas universitárias. **Integración y Conocimiento**, v. 2, n. 5924, 2013. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/5924/6918>. Acesso em: 02 maio 2024.

CUNHA, M. I.; ZANCHET, B. M. B. A. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez., 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reveduc/v33n03/v33n03a04.pdf>. Acesso em: 24 abril 2024.

DANIS, C. Processos de aprendizagem dos adultos numa perspectiva de desenvolvimento. *In*: DANIS, C.; SOLAR, C. (Coord.). **Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos**. Tradução Joana Chaves. Lisboa, PT: Instituto Piaget, 1998. p. 21-94.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DAY, C. **Formar docentes: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado**. 2. ed. Madri: Narcea Ediciones, s.d.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-640, set.-dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?lang=pt>. Acesso em: 02 set. 2022.

DEWES, J. O. **Amostragem em bola de neve e respondent-drivensampling: uma descrição dos métodos**. 2013. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia apresentada para obtenção do grau de Bacharel em Estatística) – Instituto de Matemática e Estatística, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/93246>. Acesso em: 25 ago. 2022.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Tradução Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DICKMANN, I. As dez características de uma carta pedagógica. *In*: PAULO, F. S.; DICKMANN, I. (Orgs.). **Cartas pedagógicas: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular**. 1. ed. Chapecó: Livrologia, 2020. p. 37-53.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução Maria Nóvoa. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 77-90.

DOTTA, C. L. S.; GARCIA, E. E. B. Cartas Pedagógicas: uma inspiração freireana. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 1, p. 69-84, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16045>. Acesso em: 10 jun. 2023.

FANFANI, E. T. Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. *In*: MEDRANO, C. V.; VAILLANT, D. **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. 2011. Disponível em: <https://oei.int/publicaciones/metas-educatiivas-2021-aprendizaje-y-desarrollo-profesional-docente>. Acesso em: 17 mar. 2022.

FEIMAN-NEMSER, S. **Learning to teach**. Education Encyclopedia – StateUniversity.com. s.d. Disponível em: <https://education.stateuniversity.com/pages/2487/Teaching-LEARNING-TEACH.html>. Acesso em: 14 jun. 2022.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução Maria Nóvoa. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 29-56.

FERREIRA, R. M., & BIERHALZ, C. D. K. (2023). A evasão nas licenciaturas: revisão integrativa da literatura. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7291>. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/7291/14192>. Acesso em: 16 abril 2024. (No prelo).

FINGER, M.; ASÚN, J.M. **A educação de adultos numa encruzilhada: aprender a nossa saída**. Porto: Porto Editora, 2003.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, novembro, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SjLt63Wc6DKkZtYvZtzgg9t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2022.

FLEMING, T. Adult education and adult learning. Review of K. Illeris. Adult education and adult learning. **Studies in the Education of Adults**, v. 37, n. 2, p. 224-226, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/286924954_Adult_Education_and_Adult_Learning. Acesso em: 10 maio 2022.

FRANCO, M. A. S. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. *In*: PIMENTA, S. M.;

ALMEIDA, M. I. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 159-187.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos (on-line)*, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 jan. 2024.

FRANCO, M. A. S. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. In: In: PIMENTA, S. M.; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 159-187.

FRANCO, M. A. S.; MOTA, G. C.; SILVA, L. G. Pedagogia crítica: por uma epistemologia crítica e insurgente. *Revista Educere Et Educare*, v. 16. n. 38, jan./abr. 2021.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805>. Acesso em: 15 jan. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 77. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**. Cartas Pedagógicas e outros escritos. Organização e participação Ana Maria de Araújo Freire. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**. [livro eletrônico]: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2022b.

FREITAS, A. L. S de. Carta sobre Cartas Pedagógicas: homenagem a Paulo Freire no ano do centenário de seu nascimento. **Cadernos de Educação**, n. 65, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/3452/2808>. Acesso em: 10 jun. 2023.

FREITAS, T. M.; FIORENTINI D. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. **Horizontes**, v. 25, n. 1, p. 63-71, jan.-jun./2007. Disponível em: https://lyceumononline.usf.edu.br/webp/portaUSF/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/Horizontes_25_1_06%5B11067%5D.pdf. Acesso em: 08 out. 2023.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GARIGLIO, J. A; BURNIER, S. L. Os professores da educação profissional: saberes e práticas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 934-959, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/CKVFm3VCFFSRpTmBpkD4rRH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2024.

GASKELL, G.; BAUER, M. W. Para uma prestação de contas pública: além da amostra, da fidedignidade e da validade. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 470-490.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, p. 85–90, 1996. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/798/809>. Acesso em: 24 abr. 2024.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GATTI, B.; SÁ, E. S.; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A. *et. al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GIESTA, N. G. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?** 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2005.

GILL, R. Análise de discurso. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 244-270.

GOMES, V. C.; MACHADO, L. B. Formação pedagógica nas representações sociais de licenciandos. **Revista Educação Unisinos**, v. 18, n. 3, p. 301-311, set./ dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2014.183.09/4460>. Acesso em: 28 abr. 2024.

GUERRA, I. C. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: sentidos e formas de uso**. 1. ed. Cascais, PT: Príncípia Editora, 2014.

HARARI, Y. N. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HUBERMAN. M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2007. p. 31-62.

ILLERIS, K. Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. *In*: Illeris, K. (Org.). **Teorias contemporâneas de aprendizagem**. Tradução Ronaldo Catado Costa. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 15-30.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório de resultados do Saeb 2019**: v. 1, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e séries finais do Ensino Médio [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2019_volume_1.pdf. Acesso em: 16 set. 2024.

IZA, D. F. V.; BENITES, L. C.; SANCHES NETO, L.; CYRINO, M.; ANANIAS, E. V.; ARNOSTI, R. P.; SOUZA NETO, S. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article>. Acesso em: 30 abr. 2024.

JOSSO, M-C. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução Maria Nóvoa. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 57-66.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W., GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som** : um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

KNOWLES, M. S. **The modern practice of adult education**: from pedagogy to andragogy. Cambridge: Adult Education, 1980. Disponível em: <https://colllearning.info/wp-content/uploads/2019/03/The-Modern-Practice-of-Adult-Education.pdf>. Acesso em: fev 2024.

KNOWLES, M. S.; HOLTON III, E. F.; SWANSON, R. A. **Aprendizagem de resultados**: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

KOLB, D. A. **Experiential Learning**: experience as the source of learning and development. Pearson Education, 2015.

LABELLE, J-M. Reciprocidade educadora e conduta epistêmica de desenvolvimento da pessoa. *In*: DANIS, C.; SOLAR, C. (Coord.). **Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos**. Tradução Joana Chaves. Lisboa, PT: Instituto Piaget, 1998. p. 95-114.

LARA, A. F. L.; TANAMACHI, E. de R.; LOPES JÚNIOR, J. Concepções de desenvolvimento e de aprendizagem no trabalho do professor. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 473-482, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/VgZHrP8ZBtPSywnCYYkD7mF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: jun. 2022.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEJEUNE, C. **Manual de análise qualitativa: analisar sem contar nem classificar**. Tradução Samir Karimo/Fátima Conceição. Lisboa: Edições Piaget, 2019.

LEONARDO, N. S. T.; SILVA, V. G. da. A relação entre aprendizagem e desenvolvimento na compreensão de professores do Ensino Fundamental. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 17, n. 2, p. 309-317, jul./dez., 2013.

LIBÂNEO, J. C. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. *In*: PIMENTA, S. M.; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p.188-212.

LIBÂNEO, J. C. Metodologias ativas: a quem servem? nos servem? *In*: LIBÂNEO, J. C.; ROSA, S. V. L.; ECHALAR, A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R. (Orgs.). **Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais**. Goiânia: Cegraf UFG, 2023, p. 38-46. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_10.html. Acesso em: 07 out. 2023.

LIMA, E. C. de C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 17-44, jan.-mar/2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/w7DhWzM5mB4mZWLB5hthLVS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 out. 2023.

MAFRA, J. Paulo Freire e a conectividade. *In*: FRANCO, M.; GOMEZ, M. V. (Orgs.). **Círculo de cultura Paulo Freire: arte, mídia e educação [recurso eletrônico]**. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2015. p. 28-36. Disponível em: https://www.ufpb.br/redepopsaude/contents/biblioteca-1/circulo-de-cultura-arte-midia-e-educacao-2013-paulo-freire/circulodeculturapaulofreire_artemidiaeducacao.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. Tradução Sírio Possenti. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciência da Educação**, nº 8, p. 7-22, jan-abr, 2009. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 01 jul. 2018.

MARIN, A. J. O trabalho docente: uma “caixa-preta” para os professores. *In*: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2012.

MASETTO, M. T. **Trilhas abertas na universidade: inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores**. São Paulo: Summus, 2018.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. Em defesa da escola: uma questão pública. Tradução Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MCLAREN, P.; DE LISSOVOY, N. Paulo Freire (1921-1997): ferramentas conceituais, filosofia da educação, crítica. **Education Encyclopedia** – StateUniversity.com. Disponível em: <https://education.stateuniversity.com/pages/1998/Freire-Paulo-1921-1997.html>. Acesso em: jun. 2022.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

MIZUKAMI, M. G. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: UFSCar, 2002.

MIZUKAMI, M.G.N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3838>. Acesso em: 02 abr. 2023.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-17, dez./jul. 2005-2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106/2046>. Acesso em: 11 jul. 2024.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 2019.

MOURA, M. da G. C. **Educação de jovens e adultos**: formação, prática pedagógica e profissionalidade docente. Curitiba: Appris, 2023.

MOURA, M. P. de C; MOURA, M. da G. C. Reflexão sobre a aprendizagem de pessoas jovens e adultas: diálogo entre as teorias críticas e a Andragogia. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 14, n. 2, p. 131- 158, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/17215/9312>. Acesso em: 15 jun. 2022.

NASCIMENTO, E. M. John Dewey e Paulo Freire: filosofia, educação e democracia. *In*: FONTELES, M. de O.; SALES, M. J.; LIMA, E. de S. (Orgs.). **Educação popular e a formação política da classe trabalhadora**: centenário do patrono da educação brasileira, Paulo Freire. Teresina: Quimera Editora, 2022. p. 156-177.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO, 2007.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7377213/mod_resource/content/2/Antonio%20Novoa.pdf. Acesso em: 26 abr. 2024.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso

em: 13 mar. 2022.

OLIVEIRA, G. S. *et al.* Método bola de neve em pesquisa qualitativa com travestis e mulheres transexuais. **Saúde Pública**, v. 11, n. 68, p. 7565-7568, 2021. Disponível em: <https://revistas.mpmcomunicacao.com.br/index.php/saudecoletiva/article/view/1832/2178>. Acesso em: 26 ago. 2022.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *In:* OLIVEIRA, M. K. **Cultura e psicologia**: questões sobre o desenvolvimento do adulto. São Paulo: Hucitec Editora, 2009.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.

PENNA, E. M. D.; ARAÚJO, F. R. R. S. Adultescência: a caminho da maturidade no mundo contemporâneo. **Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica**, v. 39, n.1, p.167-178, 2021. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/jung/v39n1/10.pdf>. Acesso em 30 abr. 2024.

PIMENTA, S. M. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. M.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2020.

PIMENTEL, Alessandra. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. **Estudos de Psicologia**, vol. 12, n. 2, p. 159-168, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/rWD86DC4gfC5JKHTR7BSf3j/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2022.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. Tradução de Maria Teresa Van Acker. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vBbLxwHQHLFnfrS48HYbhxw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 jul. 2022.

PINEAU, G. A Autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In:* NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução Maria Nóvoa. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 91-110.

PINEAU, G.; BRETON, H. Conquistar seu tempo através da formação dos ritmos da própria vida. Tradução Camila Aloisio Alves. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77919/43540>. Acesso em: 16 jun. 2022.

PIRES, A. L. O. **Educação e formação ao longo da vida**: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências. 2002. 646f.

Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2002. Disponível em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/1004/1/pires_2002.pdf. Acesso em: 11 maio 2021.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. (Org.). **Aprendizagem do adulto professor**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

ROGERS, C. **Tornar-se pessoa**. Tradução: Manoel José do Carmo Ferreira e Alvamar Lamparelli. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ROGERS, C. **Um jeito de ser**. Tradução: Maria Cristina Machado Kupfer, Heloísa Lebrão, Yone Souza Patto. Revisão da tradução: Maria Helena Souza Patto. São Paulo: EPU, 2022.

ROLDÃO, M. do C. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1134-1149, out./dez. 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4367/pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

SACRISTÁN, J. G.; GOMÉZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHÖN, D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4. n. 2. p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>. Acesso em: 10 mar. 2024.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 120-142, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/353/349>. Acesso em: 11 jul. 2022.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In* WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 210-222.

SILVA, V. G. da.; ALMEIDA, P. C. A. de; GATTI, Bernardete Angelina. Referentes e critérios para a ação docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 160, p. 286-311, abr./jun., 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/nmmqpf9MW4RCn9kPFyfDyXj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 maio 2024.

SOUSA, F. C. O que é "ser adulto": as práticas e representações sociais sobre o que é "ser adulto" na sociedade portuguesa. **Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, vol. I, n. 2, p. 56-69, mar./ago., 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11459/13227>. Acesso em: 10 maio 2022.

SOUSA, L. M. A de. **Formação e desenvolvimento profissional do tecnólogo-professor: saberes articulados à prática docente**. Curitiba: Editorial Casa, 2022.

SOUSA, M. G. S.; CABRAL, C. L. de O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015.

TANCREDI, Regina Puccinelli. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. A noção de "profissional reflexivo" na educação: atualidade, usos e limites. Tradução Cláudia Schilling. **Cadernos de pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 388-411, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5271/pdf>. Acesso em: 13 jun. 2022.

VILAS BOAS, J.; BARBOSA, J. C. Aprendizagem do professor: uma leitura possível. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 22, n. 4, p. 1097-1107, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/g4HLnv7KD9QNzVDhzKRLKSs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2022.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977/6250>. Acesso em: 24 ago. 2022.

WELLER, Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise das narrativas segundo Fritz Schütze. In: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPeD, 2009, Caxambu: Minas Gerais, 2009. p. 1-16. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277711857_Tradicoes_hermeneuticas_e_interacionistas_na_pesquisa_qualitativa_a_analise_de_narrativas_segundo_Fritz_Schütze. Acesso em: 05 out. 2022.

WESTBROOK, R. B.; TEIXEIRA, A. **John Dewey**. Tradução e organização José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 11-32.

APÊNDICES

Apêndice 01 - Carta pedagógica 1 - pesquisadora

1.1 Carta Pedagógica destinada a todos os participantes

Apêndice 02 - Carta pedagógica 2 - pesquisadora

2.1 Carta Pedagógica destinada a Kurt Gödel e Galileu

2.2 Carta Pedagógica destinada a Galileu

2.3 Carta Pedagógica destinada a Marie Curie

2.4 Carta Pedagógica destinada a Mendel

2.5 Carta Pedagógica destinada Pitágoras

2.6 Carta Pedagógica destinada Anália Franco

2.7 Carta Pedagógica destinada a Anne Sullivan

Apêndice 03 - Análise organizacional dos dados: elementos indexados

Apêndice 04 - Análise organizacional dos dados: elementos não indexados

Apêndice 05 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

APÊNDICE 01 - CARTA PEDAGÓGICA 1 - PESQUISADORA

1.1 Carta Pedagógica destinada a todos os participantes: Kurt Gödel, Anália Franco, Galileu, Marie Curie, Mendel, Pitágoras e Anne Sullivan.

[...] A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. [...]
(Paulo Freire, 2022, p. 44)

Teresina, julho de 2023

Caro Professor,

Sou doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGEEd/UFPI) sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria da Glória Carvalho Moura e estamos pesquisando sobre a aprendizagem e o desenvolvimento profissional e pessoal do professor de licenciatura. Escolhemos como recurso metodológico para coleta de dados um instrumento muito utilizado por Paulo Freire em suas reflexões sobre educação para dialogar

com os pares e com o mundo: a Carta Pedagógica. O que a difere de uma carta comum é a intencionalidade de provocar reflexão sobre a prática e com isto oportunizar a produção de conhecimento/aprendizado.

A pesquisa intitulada “Aprendizagem, desenvolvimento profissional e pessoal do adulto professor: ressignificando a prática educativa” tem como objetivo compreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional do adulto professor, com vistas à ressignificação da prática educativa. Esclarecemos que a opção pela forma masculina de representar a categoria profissional, tanto no título quanto nesta carta, ocorre somente em razão de facilitar a leitura, mas, como explicita a epígrafe, temos total conhecimento e consciência da importância da marcação do gênero nos textos que tratam das questões docentes, sobretudo pelo fato de o corpo docente da educação básica ser majoritariamente formado por mulheres.

Escolhemos a temática da aprendizagem e do desenvolvimento do professor por considerarmos esses elementos basilares de uma educação e formação de qualidade (García, 1999), maiormente em uma sociedade aprendente na qual o maior distintivo do trabalhador é sua capacidade permanente de aprender e acompanhar/fomentar mudanças (Le Boterf, 2003). E a escolha pelos participantes se deve à compreensão de que o professor formador tem um papel fundamental dentro do processo de escolarização e formação posto que seu trabalho reverbera na ação e no fazer pedagógico dos professores da educação básica.

Assim, gostaríamos de convidá-lo a participar de nossa pesquisa e a refletir, escrever e compartilhar conosco sobre seu percurso formativo e sua experiência como professor. Se Carta Pedagógica lhe soar estranho, não se preocupe, ela guarda semelhança com o gênero carta que conhecemos e que possivelmente você já escreveu um dia. Então, não se intimide ao escrever sua resposta. O que lhe propomos é uma reflexão sobre seu ser-saber-fazer pedagógico. Então, pode se imaginar escrevendo para o professor iniciante que você foi um dia, sabendo tudo o que sabe hoje sobre aprender-ensinar, abordando: a) quando e o que o fez se decidir pela docência; b) como e quando ingressou na profissão; c) como a formação inicial contribuiu na construção do seu perfil de professor(a); d) sua percepção da formação continuada; e) quais experiências, pessoal e profissional, marcaram/marcam seu fazer docente; f) quais estratégias utiliza para aprender e para ensinar; g) como lida com as dificuldades de aprendizagem dos alunos; h) como avalia a aprendizagem deles; i) o que o desafia na sua prática educativa; j) que/quem influencia sua aprendizagem/desenvolvimento e como isso orienta sua prática educativa. A partir dessa reflexão, sintetize sua concepção de aprendizagem.

Gostaríamos, ainda, de lhe pedir que nos sugira o nome de um colega, de igual formação e atuação na sua licenciatura, como potencial destinatário de nossa Carta. Nosso pedido ocorre em razão de empregarmos para a composição da nossa amostra a técnica da Bola de Neve, procedimento no qual o participante, indicado por outro anteriormente escolhido, sugere um nome de perfil semelhante ao seu para participar da pesquisa.

Para preservarmos sua identidade, pedimos que escolha um pseudônimo pelo qual possamos nomeá-lo. Pode ser de um educador que admire ou de um pesquisador/cientista da sua área de conhecimento, ou ainda, de alguém que queira homenagear. Pedimos também que nos informe sua idade, formação inicial, maior titulação e tempo de atuação na licenciatura. Essas informações serão utilizadas para delinear o seu perfil na pesquisa.

Reiteramos que, conforme descrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), seu anonimato será garantido, assim como os demais direitos, inclusive o de não responder a esta Carta, no que terá nossa total compreensão e respeito por sua decisão. No entanto, ficaremos muito grata por sua disponibilidade em participar e pela confiança em compartilhar conosco seu aprendizado, experiência e prática docente.

Para facilitar sua participação, a devolutiva poderá ser de forma presencial em local, horário e data definidos por você. No entanto, considerando o prazo estipulado para a coleta dos dados, solicitamos que nos entregue sua devolutiva dentro de trinta dias, a contar do

recebimento de nossa Carta.
Aguardamos sua resposta.

Respeitosamente,

Laura Maria Andrade de Sousa
Pesquisadora

APÊNDICE 02 - CARTA PEDAGÓGICA 2 - PESQUISADORA

2.1 Carta Pedagógica destinada a Kurt Gödel

Teresina, 05 de outubro de 2023

Prezado Kurt Gödel,

Prezado Kurt Gödel,

Primeiro, queremos agradecer-lhe por participar de nossa pesquisa e compartilhar sua trajetória docente conosco. Esperamos também que as reflexões provocadas tenham trazido alegrias e oportunizado ver seu crescimento pessoal e profissional, e de sucesso, tão bem expresso em sua narrativa.

Segundo, gostaríamos de lhe pedir para aprofundarmos algumas passagens da sua carta:

- Em um trecho, você diz que, no início de sua docência, sua preocupação maior era cumprir o programa da disciplina. O que o fazia priorizar o conteúdo na íntegra? O que o levava a essa escolha pedagógica?

- Em outra passagem, você diz que não dinamizava suas aulas naquela época, o que faz agora. O que significa dinamizar a aula para você e por que acha importante?

- Em relação à formação continuada, afirma que “é uma das melhores coisas que um professor deve fazer”. Poderia nos dizer o que o leva/levou a pensar assim? Qual o impacto disso no desenvolvimento pessoal e profissional do professor?

- Em relação ao modo como você e seus alunos aprendem, você fala em estratégias e situações produtivas. Poderia descrever algumas delas e como/por que elas favorecem o aprendizado?

- Você reconhece a importância dos colegas de trabalho no seu aprendizado. De que modo eles participam/contribuem para tal?

Gostaria ainda que informasse o tempo/ano de atuação na licenciatura e se é licenciado ou bacharel em Matemática.

Sua resposta enriquecerá ainda mais nosso trabalho.

Atenciosamente,

Laura Maria Andrade de Sousa
Pesquisadora

2.2 Carta Pedagógica destinada a Galileu

Teresina, 06 de outubro de 2023

Caro Galileu,

Primeiramente, gostaria de reiterar nossos agradecimentos não só por participar de nossa pesquisa, mas de compartilhar conosco a beleza de sua trajetória pessoal e profissional docente. Que riqueza de trajetória de vida!

Já havíamos falado que talvez precisássemos esclarecer algum ponto e são bem poucos mesmos. Dois deles são referentes ao seu perfil: um, relativo ao seu doutorado que não ficou explícita a área; outro, sua idade (como se trata de uma informação mais íntima, se não for confortável, ignore).

Outros três pontos são mais de percepção, digamos assim. Vamos a eles:

- Você diz que a Universidade e o campo de trabalho constituíram o professor que você é. Poderia explicitar a contribuição de cada um deles? Em que aspectos do seu ser professor eles se fizeram/fazem presentes?
- Você fala que a formação ajuda a inovar suas práticas. Poderia nos dizer: sua concepção de formação, como ela reorienta sua prática e que práticas fazia antes dela que não faz mais e por quê?
- Em relação a sua concepção de aprendizagem, a formação a alterou ou sempre foi esse seu entendimento?

Com votos de estima e consideração, aguardo sua resposta.

Laura Maria Andrade de Sousa
Pesquisadora

2.3 Carta Pedagógica destinada a Marie Curie

Teresina, 06 de outubro de 2023

Prezada Marie Curie,

De início, queremos agradecer sua participação em nossa pesquisa e confiança em compartilhar conosco sua trajetória docente e um pouco de si, posto que “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (Nóvoa, 1992).

Embora tenha se revelado, ainda preciso aprofundar alguns pontos, como informado na carta anterior sobre essa possibilidade. Espero que isso não atrapalhe seus afazeres que, sei, são muitos.

Vamos começar pelo que precisamos para compor seu perfil: em relação à formação, possui *stricto sensu*? Se sim, por favor, informe em quê e quando fez. Outro ponto mais invasivo é a idade. Se não for uma questão para você, poderia informá-la?

Além disso, gostaríamos de aprofundar a compreensão sobre estes pontos:

- Quando percebe que um aluno apresenta dificuldades em aprender sobre o conteúdo, você desenvolve estratégias diversificadas. E você, como lida com suas dificuldades de aprender quando e se elas ocorrem?
- Uma passagem abordada e interessante no seu relato é a busca pela melhoria da sua prática educativa por meio da formação continuada. Como a formação, na sua percepção, contribui para isso? O que identifica na sua prática educativa que necessita de melhoria e por

quê?

- Também me despertou a atenção sua percepção de que o professor não pode entender só de ciência, ele precisa “aprender a se relacionar com os seres que fazem parte do processo”. Na sua concepção, que aprendizagens necessita o professor para se relacionar com os alunos e por que isso é importante?

Com agradecimento e votos de bem-estar, aguardo sua resposta.

Laura Maria Andrade de Sousa
Pesquisadora

2.4 Carta Pedagógica destinada a Mendel

Teresina, 05 de outubro de 2023

Prezado Mendel,

Que deslumbre sua narrativa! Sei nem se, como pesquisadora, é ético dizer isso, mas não consigo sufocar a pedagoga que habita em mim desde sempre, ainda que me esforce para manter o rigor da produção científica.

Sua fala me deixou curiosa quanto ao período em que se deu a sua graduação, pois deixa explícito que seus professores já tinham outra concepção do processo ensino-aprendizagem, do papel do professor e do aluno nesse processo, remetendo ao paradigma do professor pesquisador na educação superior, especialmente na formação de professores. Poderia situar esse período de formação?

Você afirma que “a observação didática de diferentes professores de Biologia, tanto no setor privado quanto no público, desempenhou um papel crucial na melhoria das minhas habilidades de ensino, que moldaram minha carreira como educador”. Como essas observações impactaram/reorientaram sua prática educativa? O que fazia antes que deixou de fazer depois de observar esses professores? O que o fez perceber que precisava melhorar seu fazer pedagógico? Em que momento da sua carreira ocorreu essa percepção?

É explícita na sua carta a sua confiança nas metodologias ativas sem desprezar aquelas de cunho mais tradicional. Poderia explicar por que as considera tão efetivas/eficazes, mas não abre mão, ocasionalmente, das mais tradicionais?

Embora possamos inferir sua concepção de aprendizagem nessa passagem de sua carta – “Na minha percepção, uma das principais metas do professor formador não consiste apenas em transmitir conhecimentos, mas também em instigar a capacidade dos alunos de aprenderem de maneira autônoma. Isso engloba o fomento ao pensamento crítico, ao estímulo à curiosidade e à promoção do autodesenvolvimento.” – poderia sintetizar como aprende e como isso influencia na sua prática educativa?

Para finalizar, gostaria que informasse o ano de ingresso como professor na licenciatura, sua idade e quem indicaria da sua área para participar da pesquisa, caso seja necessário.

Grata,

Laura Maria Andrade de Sousa
Pesquisadora

2.5 Carta Pedagógica destinada a Pitágoras

Teresina, 10 de janeiro de 2024

Prezado Pitágoras,

Prezado,

Está de férias? Aproveite-as bem!

Primeiro, gostaria de agradecer sua colaboração na minha pesquisa e o compartilhamento de um pouco da sua trajetória de vida pessoal e profissional comigo. É uma história muito rica de idas e vindas na construção da sua identidade profissional, embora meio que negando inconscientemente a docência e ela o cortejando sorratamente. Mas, no final, ela se mostrou inelutavelmente ideal.

Você falou da sua escolha, da formação inicial e de como ela foi te fazendo sentido, de um pouco da sua prática, mas tem uns pontos que gostaria que abordasse para complementar meus dados da pesquisa, como, por exemplo: sentiu alguma vez necessidade de formação continuada em função da sua prática educativa e a buscou/busca ou só a formação inicial foi/é suficiente? Já se perguntou como se aprende e se ensina?

Tente responder para si e escreva sua concepção de aprendizagem e em que ela impacta na sua prática educativa. Que estratégias/atividades de ensino-aprendizagem desenvolvia antes que não faz mais e por quê? O que o levou a essa mudança? O que mais contribui para sua atuação como professor formador de adultos?

Ficarei muito grata de receber sua resposta. Ainda mais porque sei que tirará um pouco de tempo do seu descanso para escrever sua Carta.

Como preciso compor o perfil de meus colaboradores, se importaria de me dizer: sua idade, tempo de docência na educação básica e na licenciatura, titulação (nome do mestrado/doutorado)?

Cordialmente,

Laura Maria Andrade de Sousa
Pesquisadora

2.6 Carta Pedagógica destinada a Anália Franco

Teresina, 04 de outubro de 2023

Cara Professora,

De início, gostaria de agradecer-lhe por ter aceitado participar de minha pesquisa, compartilhando sua trajetória docente e contribuindo com sua experiência e aprendizado. Seu amor e compromisso pela docência exalam em todo seu texto. E como é bonito de ver a construção de si, de seu tornar-se professora e o reconhecimento da importância, diria mais, da necessidade de significar a teoria na compreensão e exercício da prática, bem como de teorizá-la, redimensionando-a, constituindo-a práxis!

Sua citação de Ramón Gaya – “Aí está, e que cada um pegue o que puder, o que quiser, o que lhe servir e nada mais” – me aguçou a curiosidade e me provocou reflexões. Você poderia discorrer sobre ela, explicitando o significado que tem para si? Até mesmo cheguei a pensar que ela sintetizaria sua compreensão de aprendizagem e a relação com sua prática educativa, um dos objetivos da minha pesquisa.

Você afirma sobre formação continuada que ela “veio auxiliar e desestabilizar as afirmativas universais e caminhar na contramão das visões únicas”. Essas afirmativas

universais e visões únicas seriam sobre a docência, sobre ensinar e aprender? Onde elas foram veiculadas? Como impactaram sua docência inicial e até que momento elas orientaram sua atuação/prática/trajetória?

Esses complementos são fundamentais para minha pesquisa, visto que ela se caracteriza por dar voz ao professor e não por falar por ele, por ele próprio mostrar e significar suas experiências, situações e acontecimentos de sua existência.

Sem abusar da sua generosidade e do seu tempo, gostaria de complementar algumas informações solicitadas anteriormente para compor o seu perfil, como: maior titulação (ano) e idade. E, ainda, o nome de um colega de mesma formação para possível participação.

Grata,

Laura Maria Andrade de Sousa
Pesquisadora

2.7 Carta Pedagógica destinada a Anne Sullivan

Mirador, 13 de janeiro de 2023

Prezada Anne Sullivan,

Sei que está em férias. Teria um tempinho para dedicar a esta pesquisadora ansiosa?

Aproveitando a oportunidade, gostaria de reiterar meus agradecimentos pela sua colaboração na minha pesquisa. Sua história de aprendizagem e desenvolvimento profissional é riquíssima.

Agora que estou organizando os dados, fazendo a releitura para análise, vi que dois fatos muito importantes haviam me escapado. Primeiro: tem uma passagem da sua prática que a marcou que gostaria de aprofundar sobre ela com você.

Quando solicitei que contasse sobre as experiências pessoal e profissional que marcaram/marcam seu fazer docente, você relata sobre o caso que hoje nomeia como *bulling* de um aluno e diz “Fiquei sem reação, sem saber o quê falar ou como responder. Sempre lembro desse fato como algo não resolvido [...]”. Qual sentimento lhe traz essa lembrança quando lhe vem à mente e o que sugeriria para o/a professor/a que se deparasse com situação semelhante?

Segundo fato: na sua prática educativa nas licenciaturas, você aborda o desafio de se qualificar em pós-graduação e exercitar a docência “participando de forma coletiva na construção da escola e de um mundo melhor para todos”. Poderia contar como ocorre essa forma coletiva de trabalho e por que ela é desafiante?

Reiterando, sua contribuição é importante para o enriquecimento não só do meu trabalho, mas de quem tiver a oportunidade de aprender com você.

Abraços,

Laura Maria Andrade de Sousa
Pesquisadora

APÊNDICE 03 - ANÁLISE ORGANIZACIONAL DOS DADOS: ELEMENTOS INDEXADOS

Percurso biográfico docente

Informantes	Elementos indexados (Quem fez o que, quando, onde e por quê)
Kurt Gödel	<p><i>[...] quando tínhamos aula de física com o professor Matema, ele resolvia todas aquelas questões como se fosse a coisa mais simples do mundo. Os exemplos que fazia, pareciam que naquele momento, eu estava vivendo a situação e tendo que resolver. A disciplina se tornava concreta, algo que eu visualizava como uma situação real. Pois é, eu fiquei tão fascinado com a maneira como ele fazia o assunto parecer fácil que resolvi ser professor, tomei o caminho da matemática, pois tinha mais facilidade para aprender. [...] ingressei na profissão em uma escola pública de nível fundamental no ano 2000, tinha como principal preocupação concluir o conteúdo apresentado no livro didático. [Eu sempre valorizei o livro didático, ele foi escolhido por uma equipe a qual eu fazia parte. Me sentia responsável pela escolha e por sentir que os alunos mereciam ver a programação planejada]. [A instituição que trabalhava tinha semanalmente um horário reservado para a formação sobre assuntos relacionados com a docência: turmas lotadas, desinteresse de alunos, metodologias adotadas, exemplos de bons resultados no ensino. Nessa época, fiz uma Especialização em Ensino da Matemática [...]. Dessa forma, passei a levar para a escola dinâmicas como: história, jogos e modelos matemáticos. Tive muitas experiências que marcaram o meu fazer docente, uma delas é quando me sinto realizado diante de relatos de alunos que enfatizavam ao descobrir uma possibilidade de dinamizar e de dar produtividade a sua prática, “agora sei para que serve”. Sou sempre desafiado na prática educativa pela falta de materiais concretos. Quando fui coordenador ██████████ e professor dos alunos que faziam parte desse programa tive a oportunidade de junto os discentes construir um material concreto que propiciou a oportunidade de utilizá-lo em uma aula, uma sinuca elíptica, que permitia a visualização de definições e de propriedades da elipse o que se tornou uma experiência inesquecível para os envolvidos no processo, professor e alunos.</i></p>
Galileu	<p><i>Finalizando o terceiro ano do 2º grau tinha que escolher o que cursar no ensino superior. Mas eu me via como um aluno mediano e sem muita preparação. Gostava muito da área de informática, mas na época não tinha na universidade. Terminei optando por uma área de agronomia, talvez porque meu pai fosse homem do campo, lavrador. Tinha 18 anos na época. Não passei. Meu pai me disse que não conseguiria pagar um preparatório e que eu deveria procurar um emprego para eu mesmo pagar. Só consegui no segundo semestre, mas ainda assim, entrei num preparatório. Então chega o grande dia da escolha. Eu achava que não estava preparado para um curso mais concorrido, mas sempre gostei das exatas. Gostava de engenharia, mas como eu gostava de matemática e física e gostava muito de natureza, optei por fazer Licenciatura Plena em Ciências com habilitação em física. Minha escolha foi assim, não foi a primeira coisa pensada. Na época eu não disse: Eu quero ser professor. Não foi assim. Na época, eu ainda relutava em ser professor. Sempre estudava para concursos – vários, mas não passei nesses. Perdia disciplinas na universidade. Lá fiz minha graduação e uma especialização. Iniciei um doutorado na UFPE, na mesma área do mestrado em Ciência e Engenharia de Materiais, mas não finalizei e terminei perdendo. [Hoje com 55 anos de idade ainda pretendo fazer o doutorado]. [...]. No mesmo ano que entrei na universidade uma escola abriu aqui perto da minha casa e alguém que me conhecia me indicou para ser professor de matemática. Ali eu fui me descobrindo professor. Fui adquirindo experiência e logo fui convidado para outra escola de um porte maior. Continuava estudando para concursos e continuava na universidade. Já estava chegando a formatura. E eu nunca tinha dado aula de física. Então surgiu a primeira oportunidade. Eu tremia. Foram alguns dias de muita emoção porque os alunos aplaudiam a aula no final. Com isso a diretora me ofereceu duas turmas de ensino médio para fazer a recuperação. No ano seguinte novas turmas. Estávamos numa reunião de planejamento. Neste ano a escola ia oferecer a primeira turma de terceiro ano do ensino médio – preparação para vestibular. A diretora me convidou. E eu aceitei. Eu tremi novamente. Mas foi ali que aprendi realmente o que era ser professor. Aprendi a planejar; aprendi muito o conteúdo. Eu estudava tanto pra dar essas aulas, que não ficava um só exercício sem fazer e em vários livros. Fiz o concurso para professor do Estado do Piauí e passei bem colocado. Logo depois passei no concurso para professor do Estado do Maranhão.</i></p>

	<p><i>Lá passei quase 10 anos. E continuava minha saga de professor. Houve um momento que eu tinha cinco escolas ao mesmo tempo, sessenta aulas por semana. Em 2008 apareceu uma possibilidade de fazer mestrado. Em 2010 fiz o concurso do IFPI para [REDACTED]. Fui o primeiro colocado. Assumi em 1º de setembro de 2010. Logo em seguida entrei num concurso de remoção e vim para Teresina, onde estou até hoje e procurando formar professores, ou melhor, bons professores, sobretudo, humanos.</i></p>
Marie Curie	<p><i>Eu decidi pela docência quando eu tinha 20 anos. Passei no vestibular para o Curso de Licenciatura em Química – UFPI aos 18 anos, porém somente com 20 anos fui professora pela primeira vez, e ali no exercício da docência percebi que eu tinha escolhido a profissão correta, no exercício da docência me encantei por ser docente. A minha primeira experiência como docente foi em 1994, em uma escola de ensino fundamental maior. Fui convidada pela dona da escola para atuar como professora de ciências do 5º ao 8º ano. Era uma escola pequena, porém a experiência foi grandiosa para mim. Sou professora de Química, e o meu contato com a Química – ciência que estuda a natureza e suas transformações – me motivou a descobrir sempre mais sobre a natureza da qual fazemos parte, porém sabemos muito pouco sobre a composição dela. O desejo de aprender e conhecer mais sobre a composição do Universo que nos cerca marcou o meu perfil de ser professor.</i></p>
Mendel	<p><i>A principal causa de decidir pela docência, certamente foi a influência de uma professora de Ciências e um professor de biologia, nos ensinamentos fundamental e médio, respectivamente. Houve grande influência de ambos. [Minha jornada na formação de professores de Licenciatura em Ciências Biológicas teve início no ano de 2009, quando ingressei no Instituto Federal do Piauí (IFPI). Durante esse período, pude absorver e compartilhar conhecimento, desempenhando um papel fundamental ao orientar Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) por vários anos como especialista apenas. Essa experiência foi enriquecedora e despertou em mim a reflexão sobre a necessidade de verticalizar o conhecimento para promover uma formação mais sólida e abrangente. Foi em 2017, quando retornei a Teresina, que decidi expandir meus horizontes acadêmicos. Essa decisão impulsionou minha busca pelo aprimoramento, levando-me a concluir o mestrado em 2019 e, atualmente, estou na reta final do doutorado, com previsão de conclusão para 2024. [...] A perspectiva de finalizar o doutorado representa não apenas o encerramento de um ciclo, mas também o início de novas possibilidades para contribuir de maneira mais eficaz para o campo educacional, tornando-me um agente de transformação na formação de futuros profissionais.]</i></p>
Pitágoras	<p><i>Inicialmente gostaria de dizer que tenho a impressão que para ser professor, a pessoa deve ter alguma “predestinação”, se é que esse destino existe. Acredito em Deus fielmente, mas penso que o meu destino eu crio situações para que ele venha surgindo para mim. Quando ainda no [...] “Primeiro Grau”, [...] sempre tive uma certa facilidade para os números. Até a segunda série do I grau fiz em Floriano [...]. Depois, fui morar com meus pais em Guadalupe, fui criado até então pela minha avô. [...] Nesse período, meus amigos eram em sua maioria muitos focados em seus estudos, eu atribuo um pouco a esse meio o direcionamento que tive para me dedicar um pouco mais aos estudos. Mas também sei que não é um fator primordial. O “segundo grau” [...] fiz em uma escola particular de Teresina. Fiz o vestibular ainda no segundo ano do segundo grau, e consegui passar para Medicina Veterinária 1985. Entrei, pois fiz o 3º ano de forma rápida no estilo supletivo [...]. Consegui entrar na UFPI. Em 1986 comecei a trabalhar no Hospital Infantil Lucídio Portela, onde fiquei até 1989, pois havia passado para Caixa Econômica Federal- CEF. Já trabalhando na Caixa, não consegui concluir meu curso de Medicina Veterinária [...]. O engraçado é que mesmo gostando mais de matemática (exatas) até que tinha boas notas nas disciplinas de ciências da natureza e nas específicas do curso. Cheguei a me aventurar como professor de matemática em uma escola particular dando aula na 6ª série, substituindo um professor, foi um mês. E em 1991 fiz vestibular para Ciências Econômicas, pois tinha muito mais a ver com a profissão de bancário. Nesse período tinha umas disciplinas de cálculo [...], e percebi que tinha muita afinidade com a matemática, pois estudava coisas que nunca tinha visto no segundo grau, mas aprendia com facilidade. Bom, o fato de ser bancário, já demonstrava a pretensão pelas exatas. E nessa época dava algumas aulas particulares para alunos de ensino médio filhos de vizinhos. E alguns diziam que eu ensinava de forma que parecia fácil. E [...] paralelo a isso, comecei a cantar e tocar na noite de Teresina, formei banda [...]. Essa arte passou a fazer parte de minha vida por um bom tempo. Tanto que entrei num plano de transferência voluntária para morar e trabalhar em São Caetano do Sul-ABC Paulista. Fui por causa da música, amarelei e retornei em 2001 para Teresina. Ainda em 2001 saí da Caixa no plano de demissão voluntária, passei a viver da noite. E numa manhã de 2004, acordei com notícia de último dia para inscrição no vestibular do CEFET</i></p>

	<p>2005. Passei para Licenciatura em Matemática. Em 2007, um ano antes de finalizar o curso, um grupo de gestores [...] anunciando que o governo Federal estaria fazendo um grande concurso para professores e técnicos do IFPI. Foquei nessa mensagem, e em 2008 concluí o curso. E já tinha passado no concurso para professor de matemática do ensino básico na cidade de Aldeias Altas – MA. Aproveitei que era uma comunidade rural [...] quase nada para fazer além de dar aula, passava a maior parte do tempo estudando para o concurso do IFPI, e logrei êxito em 2009 e em 2010 entrava nessa instituição [...]. Tenho uma outra lembrança boa, não como professor, quando era gestor da educação, diretor [REDACTED]. Sabe aquele aluno que todos querem ver fora da escola [...] A coordenação de apoio ao ensino veio e disse que precisávamos “expulsar” o aluno [...] Decidimos passar na casa de seus pais [...] Ao chegarmos na casa do aluno, vimos um cidadão conversando sozinho, e um pessoa chegou e disse: ele tem problema. Era o pai do aluno. Ficamos aguardando a mãe, que estava na roça[...]Jela contou sua historia de sofrimento, mas de felicidade pelo filho dela está no IFPI. Olhei (eu e a coordenadora) a situação, vimos a casa, a vida daquela senhora e esforço para educar seu filho. [...] olhamos um para o outro e eu disse: é, ele vai continuar no IFPI, não vamos expulsá-lo. Se “esse menino” não der certo no IFPI, onde ele vai dar? Não tivemos mais problema com esse aluno, uma mudança positiva. Finalizando, eu vou para casa sem nenhum peso ou carga do dia de trabalho, sou feliz, e me sinto satisfeito e gratificado com minha profissão. [Tenho 57 anos. Ao entrar no IFPI não tinha tanta experiência (nem especialização) [...]tenho hoje 14 anos de experiência na docência. Tenho mestrado em matemática pelo PROFMAT-(UFPI) e procuro uma oportunidade para fazer um doutorado na área, como falei difícil, mas estou em busca.]</p>
<p>Anália Franco</p>	<p>Eita, faz um tempinho que não faço esse exercício de me visitar. Até que vai ser um exercício estimulante. [...]. Vou lhe contar quando e o que me fez decidir pela docência. [Eu queria exercer a profissão por uma questão de sobrevivência.] Durante o curso de Licenciatura em Pedagogia, que cursei na Universidade Estadual do Piauí, principalmente no desenvolvimento do Estágio Supervisionado. Nesta experiência comecei a constituir uma relação bem estreita com a docência. [...]. Na observação da dinâmica da escola partindo do estágio supervisionado pude observar que ali era uma marco para uma inclusão civilizatória de um sujeito em formação e ali estava eu tentando dar significados a tantas pedagogias, embora me perguntasse, o que eu estava fazendo naquela sala de aula com uma professora que não sabia o que era ser professora. Falo isso, por conta da forma que ela-lidava com os alunos, pois eu estava sendo preparada para desenvolver uma competência de fazer bem o que me disseram que me competia. Nas etapas finais da formação inicial, fui enviada para cumprir atividades e carga horária, sem entender o que a experiência pode promover, sem compreender que o estágio é um ambiente de reflexão sobre o fazer docente e, sem entender que ligações existem entre esse componente da matriz curricular [...]. Talvez, por ainda não ter ciência que esse movimento de gerir minha formação era minha. E nesse percurso chega o primeiro emprego ainda na graduação, como professora substituta no Estado do Piauí, ministrando História e Geografia e, posteriormente, Filosofia e Sociologia, na [REDACTED]. Sendo que aqui me encontrei definitivamente com a docência e de forma qualificada com minhas reflexões sobre o ambiente escolar. Nesse momento, a dimensão do fazer docente se torna mais criteriosa, ao passo que a responsabilidade de contribuir na formação docente torna-se cada vez mais desafiadora. Após a formação inicial de imediato confesso, que não consegui fazer muitas conexões, relações ou estreitamentos já ali atuando na sala de aula. Isso é preocupante. Ficou meio que secundário essas relações de experiência teorizada [...]. Já graduada em Pedagogia em 1997 foi um degrau importante ao longo dessa formação, na qual concomitante atuei na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Educação Especial também foi outro espaço que me proporcionou experiências. Concomitante a esse exercício da docência, chega ao estágio supervisionado, agora ministrando a disciplina no ensino superior na UESPI e IFPI no curso de Licenciatura em Pedagogia. A experiência no Ensino Superior, que começa em 2002 nos cursos de licenciatura com os estágios supervisionados, a princípio como substituta na Universidade Estadual do Piauí e no Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí, no município de Floriano e depois no IFPI – Campus Teresina Central como efetiva, só veio a consolidar o interesse por essa área de formação docente. Pude perceber isso em algumas ações que realizei que me marcaram: projetos de extensão acontecendo em parceria com os estágios; a formação compartilhada com professores de área de formação (Biologia, Física, Química e Matemática) no momento das aulas de estágio e instrumentação para ensino de Ciências. [Sou Mestre em Educação, tenho em torno de 20 anos de exercício docente.] (Anália Franco, 2023).</p>

<p>Anne Sullivan</p>	<p>- Sou filha de professora, ingressei na escola aos cinco anos de idade [...]. De alguma forma já vivenciava a escola em tempo integral, frequentando a escola em que estudava e a escola em que mamãe trabalhava. [...]. Então, ser professora não estava nos meus desejos. Durante algum tempo, pensei em fazer o curso de Arquitetura [...] em Fortaleza [...]. Não sendo aprovada no vestibular, retornei para [REDACTED] (PI), casei e fui estudar para concursos. Nessa época o Campus da Universidade Federal em [REDACTED] tinha sido fechado [...]foi reaberto com a oferta de apenas dois cursos, Licenciatura em Letras – Português e Licenciatura em Pedagogia [...] no momento da inscrição não tive dúvida, optando pelo curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Assim, ingressei na UFPI – Campus [REDACTED] (PI) [...] em 1992/1. Concluí o curso em 1998, e fiquei aguardando uma oportunidade de trabalho. [...] uma colega de turma [...] indicou meu nome para substituí-la como professora da Disciplina Artes em turmas da 5ª a 8ª séries, em uma escola privada. Prontamente, aceitei a oferta e assumi as turmas durante o segundo semestre de 1999. Foi uma experiência maravilhosa, estudava bastante para ministrar as aulas e cumprir a programação da escola. No ano de 2000 [...] recebi um outro “chamado” à docência. [...]outra colega de turma, consegui uma vaga para ministrar a Disciplina História da Educação no Curso de Licenciatura em Pedagogia. [...]. Prontamente aceitei, mesmo um pouco temerosa do enorme desafio. [...]A identidade com a docência universitária foi marcante. [...]. Após algumas décadas, o esperado edital de seleção para professores da educação básica da Secretaria de Educação do Estado do Piauí (SEDUC -PI) é publicado no início do ano 2.000. Processo rápido e bastante concorrido, fui aprovada e em 20 de março de 2000 recebi o Termo de Posse com lotação para a [REDACTED] Que alegria! Novamente, o “chamado” a formação de professores. [...]. No segundo semestre de 2000, fui convidada para trabalhar um turno da [REDACTED] Diretoria Regional de Educação, como assessora no gabinete da diretora. Ali fiz a imersão no contexto da gestão escolar, durante quatro anos. Nos anos 2001 e 2002, fui professora substituta no Curso de Licenciatura em Pedagogia na Campus da UFPI, retornando como professora a minha escola de formação superior. Oportunidade de trabalhar com meus professores. Ensinar e aprender. Aprender e ensinar. Foi um período e contexto de enormes desafios, quase desisti, mas segui em frente. Em 2003, outra aprovação em concurso para professor da educação básica junto a Secretaria Municipal de Educação de [REDACTED] (PI), onde tive a oportunidade de retornar a ministrar aulas de Artes em turmas da 5ª a 8ª séries. Uma experiência ímpar em vivenciar o exercício da docência em escola pública, no ensino fundamental e contribuir na formação daquelas crianças durante três semestres foi muito gratificante. Especialmente, por contribuir na construção da identidade docente como professora para jovens e adultos. [...]. Talvez ali, orientando e cuidando da aprendizagem daquelas crianças, esse campo de atuação docente “não me escolheu”, acho que não respondi ao desafio. Estava quase desistindo, quando outro edital de concurso público para professor, agora na rede federal surgiu como uma possibilidade [...] para professor efetivo no Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, no início de 2004. Após aprovação e posse, mudança de domicílio do interior para a capital - Teresina (PI) , assumi o desafio de ser pedagoga docente nos cursos de Licenciatura em Biologia, Química, Física e Matemática, ao qual me dedico durante os últimos 19 anos, assumindo com responsabilidade a docência como professora formadora de futuro professores e professoras para a educação básica, em áreas diferentes de minha formação inicial, estudando em processo de qualificação na pós-graduação, planejando as atividades docentes, aprendendo com os pares e alunos, ensinando o que aprendo, aprendendo enquanto ensino, participando de forma coletiva na construção da escola e de um mundo melhor para todos”. (Anne Sullivan, 2023).</p>
--------------------------	--

Fonte: A autora (2024)

APÊNDICE 04 - ANÁLISE ORGANIZACIONAL DOS DADOS: ELEMENTOS NÃO INDEXADOS

Elementos não-indexados: tipologia textual e análise do conhecimento

Legenda:

● Proposições descritivas

● Proposições argumentativas

Elementos não indexados		
Juízos, Valores (Sabedoria de vida)		
<p>Semente 1 – Atualmente, gosto de dar minhas aulas mostrando o que há de interessante no assunto, seja uma história, uma aplicação, um jogo, uma situação-problema ou apresentando modelos do conteúdo em questão, [com variações de metodologias, pois temos em sala de aula alunos com diferentes interesses e aulas diferenciadas atingirão um grupo maior de alunos]. Mas, no início da carreira, nas aulas que eu planejava, o tempo destinado às dinâmicas era restrito [...] tinha como principal preocupação concluir o conteúdo apresentado no livro didático [...] por sentir que os alunos mereciam ver a programação planejada [...] usava livro, pincel, quadro e havia diálogo com alunos, mas não usava um jogo, pouco da história e me limitava a modelos do livro.]. É como se tivesse esquecido aquele professor que um dia admirei no ensino médio. Talvez o curso de graduação que fiz não desse a importância merecida às disciplinas pedagógicas e não consegui me estimular o suficiente para dinamizar minhas aulas. A minha formação inicial foi cercada por professores de alto nível teórico, mas as aplicações e a motivação pelo assunto ficou a desejar. Até entendendo esse posicionamento da época, temos um contexto histórico e mudanças no ensino que ocorreram a passos lentos. Então, meus professores tiveram professores tradicionais e repassaram, as mesmas metodologias que lhes foram ensinadas. Fui percebendo, que, embora tradicionais inseriam no seu fazer pedagógico metodologias diferenciadas, resultado do Movimento da Matemática Moderna. Quando entrei como professor na escola pública, foi oferecido ao corpo docente da minha área do conhecimento uma Especialização em Ensino de Matemática. Ao ingressar nessa nova formação, senti que as aulas que eu imaginei ministradas, quando fazia ensino médio, poderiam ser uma realidade, uma vez que encontrei professores que tinham o mesmo pensamento e até melhores estimulando essa prática. Dessa forma, passei a levar para a escola algumas das dinâmicas como história, jogos e modelos matemáticos. [Formação continuada é importante e necessária para manter a equipe docente atualizada e atuante.] Dar continuidade aos estudos, é umas das melhores coisas que um professor deve fazer. Tive muitas experiências que marcaram o meu fazer docente, uma delas é quando me sinti realizado diante de relatos de alunos que enfatizavam ao descobrir uma possibilidade de dinamizar e de dar produtividade a sua prática, “agora sei para que serve”. [...]. A estratégia que uso para aprender é simplesmente não decorar conteúdos apenas. Também procuro aplicar com meus alunos estratégias que sinalizem a importância do entendimento, principalmente partindo de situações produtivas. Assim, acredito que eles irão aprender com mais facilidade se constatarem a importância do que estão estudando e para quê? [Priorizo a resolução de problemas, pois é uma tendência do ensino da matemática que leva os alunos a elaborarem procedimentos como tentativas, simulações e levantamento de hipóteses, comparam e analisam os resultados. Essa tendência permite que o aluno desenvolva a capacidade de aprender a aprender. Também procuro aplicar com meus alunos estratégias que sinalizem a importância do entendimento, principalmente partindo de situações produtivas. Assim, acredito que eles irão aprender com mais facilidade se constatarem a importância do que estão estudando e para quê? A minha postura em sala de aula é de interação. Deixo o aluno com inteira liberdade para participar da aula, assim ele pergunta quando algo o inquieta. A resposta às suas perguntas, na maioria das vezes, são ilustradas de uma forma que ele se identifique e consiga perceber a funcionalidade do assunto no qual demonstra alguma dúvida. A aprendizagem dos alunos não é a mesma, há alunos, em uma turma de 30 a 40 alunos, que passam por situações diferentes e por interesses variados. Mas, quando a aula tem a dedicação do professor, o resultado é sempre o melhor possível. [...]. Os livros sempre influenciaram a minha aprendizagem e o meu desenvolvimento. São de extrema relevância também as novas tecnologias, claro que não posso esquecer, assim como os meus amigos de trabalho, que têm sua parcela de contribuição [Atualmente [...] desenvolvemos projetos em equipe. Nesses projetos dou sugestões e recebo sugestões.]. Finalizo dizendo que temos aprendizagem quando novas ideias se relacionam aos conhecimentos prévios que cada um de nós temos. (Kurt Gödel, 2023)</p>	Modus operandi/ evolução dinâmica do processo de aprendizagem	
		Teorias explicativas históricas ou autobiográficas
		Teoria comentada: explicação de motivos
		Evento central que molda a biografia
		Avaliação geral: consequência para o futuro
		Teoria sobre o eu
		Avaliação da trajetória: teoria sobre a biografia
		Descrições abstrata modus operandi
		Teoria comentada: explicação de motivos
		Aspectos inerentes ao processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional do adulto pro professor.
		Concepções de aprendizagem

Elementos não indexados Juízos, Valores (Sabedoria de vida)	
<p>Onda 1.1 <i>A universidade e o campo de trabalho me construíram professor. [...] me ajudou muito, tanto nas disciplinas, como nos erros e acertos dos professores. A gente aprende muito na observação destes aspectos. Nunca esqueço de um professor de didática que nunca repetiu uma aula, sempre era de uma maneira diferente. Também não esqueço de uma professora de física que era muito dedicada e sabia muito. Eu gostava muito de ir para a universidade. [...] Acho muito importante a formação continuada porque você sempre pode evoluir, aprender e colocar em prática coisas novas, porque vejo uma dinamicidade grande em todas as áreas do conhecimento e em todas as profissões. Vejo muitos colegas que estagnaram no tempo, passaram em um concurso e nunca mais inovaram nas suas práticas. Hoje sinto-me realizado. Hoje gosto de ser professor. Sempre procurei ser um professor moderno, antenado e principalmente, preocupado se meu aluno entendia o que eu estava falando. [...] Centenas de vezes digo isso: Vou buscar esse conhecimento lá do passado pra que possam entender este. [...]. Eu procuro ser um professor que os alunos gostem, que tenham liberdade comigo e eu com eles. Muitas vezes falo a língua deles. Gosto de saber o que vou fazer em determinada aula. Eu me planejo. Eu estudo muito o conteúdo das aulas de curso superior e sempre uso a estratégia de fazer resumos, escrevendo, desenhando e fazendo os exercícios. E assim eu os instruo também. No curso de formação de professores eu tenho uma preocupação extra: Eu não ensino apenas o conteúdo, eu ensino a ensinar o conteúdo também, claro, no seu nível. [...]. Eu também sempre digo que ninguém vai ser um professor Galileu, porque ele é único [...]. Você é construído professor. Eu me construí assim, como eu quis ser, com a preocupação de ensinar e de me fazer entender por meus alunos. Não se nasce professor, não é dom ou coisa parecida. Agora é bom que goste e que descubra isso cedo. Sempre temos alunos com mais ou menos dificuldades. Eu lido com isso dando um banho de minúcias no conteúdo. Muitos detalhes, muitos mesmo. O quadro só falta falar. Eu repito o conteúdo. Em toda aula eu inicio: vimos.... e vou colocando o que vimos anteriormente, vou perguntando e assim já vou avaliando também. Nos exercícios espero alguns segundos ou minutos pergunto a eles como inicio aquela questão. Alguém dá um pontapé inicial, eu pego o gancho e sigo. Hoje o que mais me desafia na minha prática educativa é o desinteresse crescente dos alunos em aprender. Mas minha estratégia é dizer que a física está na sala da casa dele, no quarto, na cozinha, no ônibus, porque eu entendo que de nada serve aquela física se eu não mostrar que está rodeando ele, que está dentro do celular e em tudo mais. [...]. Isso é o que chama o aluno para a tua aula, chama pra você, porque você tem que ser "o cara" lá na frente já que a competição pela atenção do aluno é quase desleal. O mundo lá fora é muito mais divertido e interessante do que dentro de uma sala de aula ou detrás de umas páginas. Tudo parece ser melhor. [...]. Muitas vezes eu aplaudo os grandes estudiosos, os grandes cientistas, educadores, os sábios e muito também aqueles que nas suas épocas não tinham a tecnologia de hoje e ainda hoje nos ensinam. Eles são inspiração. E na minha concepção aprendizagem é entendimento e conhecimento. Se você entende, é porque você aprendeu e assim produziu conhecimento. A universidade te dá o caminho, os encaminhamentos e ensinamentos e, ainda que saíamos com a inquietude achando que não sabemos de tudo da nossa área de estudos, a universidade te ensinou a ir buscar, a ir atrás de eliminar a tua deficiência. Você sai sabendo os caminhos, em que livros procurar, que pessoas, professores etc. Ela te força a ir muito mais além do que você tinha de conhecimento em várias áreas, te ensina muito da tua área e te mostra novos horizontes que por si só você não veria. Tudo com uma amplitude maior. Agora, ao sair de lá você ainda não é um professor. Ainda não está totalmente preparado, por mais tentativas que ela faça para diminuir esse abismo. Você ainda treme ao assumir pela primeira vez uma turma. Pelo menos acho que todo professor deve ter a preocupação se está sendo ouvido e entendido e saber contornar isso; e saber ir atrás de outros meios para chegar ao que queria explicar. Às vezes o professor tem que ir muito distante pegar uma informação (ou fazer associação) para trazer para aquele momento e isso só o campo de trabalho vai te trazendo. Isso é o amadurecimento na profissão. Isso muitas vezes não é a universidade que te dá, mas o teu público, a tua cidade, o teu mundo. Então, se ministro determinada disciplina ou aula e vou repetir isso no período seguinte, já o faço diferente, por causa da dinamicidade das coisas do mundo. O professor muda o tempo todo. Outro dia, quando eu dei conta de mim, eu estava em cima de uma cadeira e um aluno muito tempo depois me mandou a foto, perguntando se eu lembrava disso, porque ele nunca mais esqueceu do princípio físico que eu estava ensinando. Em uma outra vez eu estava no corredor sendo um carro. Pra mim é a forma/ método/ maneira de atrair meu público para minha aula que considero a contribuição do campo de trabalho – o amadurecimento. O medo acabou. A Universidade trouxe o conhecimento. Agora é o campo de trabalho quem mais te</i></p>	<p>Avaliação geral: assimilação teórico-discursiva da experiência de vida</p>
	Experiências centrais
	Aspectos inerentes ao processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional do adulto pro professor.
	Avaliação da trajetória biográfica/ Teoria sobre o eu
	Avaliação geral: assimilação teórico-discursiva da experiência de vida
	Descrições abstratas: modus operandi é explicitado de forma reflexiva
	Teorias que orientam a ação
	Construções de Fundo
	Concepção de aprendizagem
	Explicações ou construção de fundo
	Avaliação geral: teoria comentada
	Modus operandi
Aspectos inerentes ao processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional do adulto professor/ Evolução dinâmica do processo de aprendizagem	
Modus operandi	
Aspectos inerentes ao processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional do adulto professor.	

<p><i>transforma ou te constrói professor. Ali você, os altos e baixos da profissão. /Sabe, hoje eu digo: acho que queria mesmo era ser professor o tempo todo e não sabia disso. Eu me descobri professor. O conhecimento, que vem com a formação nos ajuda a inovar, a melhorar; a dar segurança. Vemos isso claramente na mudança de palavreado, de atitudes, de exemplos e associações e muito quando damos explicações bem detalhadas de fenômenos da natureza, no meu caso. É aquilo que disse antes “o medo acabou”. Antes da formação você tinha mais medo, até mesmo por falta de mais conhecimento. Depois da formação, você perde o medo, mas ainda não tem a experiência para inovar sua prática. /Quando falo em formação a primeira é a superior; as outras são especializações, mestrados, doutorados, cursos. Muitos cursos te ajudam a melhorar sua prática quando você faz a relação. [...]. Muitas vezes você não precisa estar matriculado em um curso, apenas ir estudando e aprendendo sozinho. /À medida que você vai aprendendo coisas novas, você vai modificando sua prática e a aula mais monótona, que era mais de quadro e pincéis, vai dando lugar a aulas mais dinâmicas. /Não faço mais a aula sem mostrar uma aplicação, porque tá tudo aí, à nossa volta. Para tudo tem uma explicação. [...]. É isso que faço hoje que não fazia antes porque vejo que isso é que é ensinar, é fazer com que seu aluno entenda o mundo que o cerca. [...] Bem, pra mim, a formação alterou, isso tudo é dinâmico. /Mudamos quando aprendemos e aprendemos quando mudamos. Quando mudamos nossa postura, nosso pensamento, prática, etc., aí eu acho que aprendemos algo novo. Ou então eu pouco ou nada sabia quanto a aprendizagem. Quando eu vejo meu aluno falar coisa que não falava antes, fazer coisa que não fazia, então ele aprendeu. [...] (Galileu, 2023).</i></p>	<p>Avaliação geral: assimilação teórico-discursiva da experiência de vida</p> <p>Percepção de Formação Docente</p> <p>Evolução dinâmica do processo de aprendizagem</p> <p>Avaliação da trajetória biografia</p> <p>Implicação da formação / Concepção de Aprendizagem</p>
<p><i>Onda 1.2 – [...] A formação continuada é fundamental na vida do docente, visto que o conhecimento é dinâmico, sempre temos algo a aprender, a conhecer e a modificar no nosso ser professor. /A formação continuada é se colocar em constante aprendizado. Mesmo que não alcancemos todo o necessário para suprir as nossas necessidades, a formação, seja de conteúdo ou de didática, contribui para alargar o horizonte de nossas práticas e conhecimentos. Eu preciso melhorar o meu conteúdo em relação às disciplinas que ministro. /O meu ser docente é marcante todos os dias, estar cercada de jovens faz com que eu me sinta viva e produtiva. Porém encontrar um ex-aluno como um colega de profissão é algo incrível para mim. Sinto que fiz o meu papel de docente quando percebo que participei do processo de preparação para apresentar à sociedade um outro docente. /Somos profissionais que lidamos com a pessoa, o nosso maior objeto de trabalho é a educação do ser, portanto saber que este ser é um complexo de razão, inteligência, e sentimentos, é trivial. Porém, saber lidar com o ser em sua integridade é fundamental para alcançar o objetivo educacional. /Não conseguiremos introduzir o conhecimento na razão de alguém se este conhecimento também não passar pela sua sensibilidade. Não me refiro a sermos emotivos, mas reconhecer que em alguns momentos o ser não é só razão, por isso devemos trabalhar o respeito, o acolhimento das ideias, ser repetitivo, transmitir para o aluno que neste processo ele é importante. A melhor estratégia para aprender, para mim, é estudar a respeito do tema [pesquisar, para encontrar uma forma de compreender e aprender o conteúdo]. E a melhor estratégia para ensinar é relacionar o tema com uma aplicação cotidiana. Quando percebo que um aluno apresenta dificuldade em aprender sobre o conteúdo costumo relacionar o tema com a vivência cotidiana, conto uma história relacionada ao tema, às vezes até a música, depende do momento. Tudo para conectar o aluno com o tema. /Perceber que o aluno não compreendeu o conteúdo abordado, é de suma importância desenvolver uma metodologia, como exemplos, exercício, correlação cotidiana, etc]. Hoje, para mim, o maior desafio não é o aluno (comportamento, indisciplina, desmotivação) e sim a ausência de tempo para abordar o conteúdo como deveria. [...]. /O desejo de oferecer aos meus alunos o conhecimento científico de forma aceitável e palpável, me motiva a buscar uma formação continuada para melhorar minha prática educativa. /APRENDIZAGEM, é estar aberto a descobrir e redescobrir sobre ciência e comportamento humano, /pois um docente não pode entender só de ciência, para lidar com o ser humano no processo de ensino e aprendizagem, é preciso, também, aprender a se relacionar com os seres que fazem parte do processo. (Marie Curie, 2023).</i></p>	<p>Avaliação geral/teoria comentada</p> <p>Percepção da formação docente</p> <p>Teoria sobre a biografia</p> <p>Construções de Fundo</p> <p>Modus operandi</p> <p>Modus operandi</p> <p>Projeto biográfico</p> <p>Concepção de aprendizagem</p> <p>Avaliação geral: assimilação teórico-discursiva da experiência de vida</p>
<p><i>Onda 1.3 - O meu percurso como professor formador [...] tem sido marcado pela busca constante de conhecimento específico e didático, alinhado com o desenvolvimento pessoal e a adaptação às constantes mudanças no campo da educação. /Nesse contexto reflexivo, afirmo que as experiências pessoais e profissionais dos meus educadores na Universidade Federal do Piauí moldaram o meu perfil como professor de Biologia. /Percebo que as diferentes metodologias de ensino utilizadas em cada etapa da minha formação inicial, sob a orientação do professor pesquisador, serviram de base para a construção do meu perfil</i></p>	<p>Avaliação da trajetória biográfica</p> <p>Teoria sobre a biografia</p> <p>Avaliação geral: teoria comentada</p>

como formador de professores [...] Inicialmente, a aquisição de conhecimentos e princípios fundamentais das Ciências Biológicas em diversas áreas do conhecimento, aliada ao desenvolvimento de competências pedagógicas essenciais para a comunicação eficiente dos saberes biológicos, foi realizada com zelo, planejamento e a utilização de metodologias adequadas na formação de futuros professores. No contexto da formação continuada foi através dos exemplos mais relevantes dos meus professores que seguiam o caminho das qualificações e pós-graduações que percebi que [...] seria sempre um pilar fundamental na minha trajetória profissional. [...] tenho conseguido manter-me atualizado com as novas descobertas nas áreas mais promissoras das Ciências Biológicas, aliando-as às inovações pedagógicas. Desta forma, é graças à formação contínua que consegui integrar abordagens mais dinâmicas e atualizadas nos meus cursos, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais rica e essencial para a formação de futuros professores, com ênfase na melhoria do ensino de Biologia [...] e na prática profissional. Ao longo de mais de 25 anos de atuação como educador, tanto em escolas particulares quanto em instituições públicas [...] minhas experiências pessoais e profissionais desempenharam um papel fundamental na construção do meu fazer docente. Durante esse período, tive a oportunidade de interagir com diversos colegas docentes e de conhecer uma ampla diversidade de discentes, cada um trazendo uma gama única de aspectos sociais, econômicos e desafios de aprendizagem. Essa riqueza de interações [...] foram de extrema relevância para o meu crescimento profissional e desenvolvimento como educador. [...] Além disso, a interação com os alunos, com suas características únicas e desafios individuais, me incentivou a desenvolver abordagens mais personalizadas e inclusivas em sala de aula. Essas experiências tiveram, sem dúvida, uma influência profunda em minha vida como educador e, por sua vez, contribuíram para influenciar positivamente a formação de novos professores que tive a oportunidade de orientar. No exercício da minha função como professor formador e na integração com o Ensino Médio [...] duas turmas tiveram um impacto significativo tanto para mim quanto para os alunos [...] os quais orientei. Foi observado que os estudantes do Ensino Médio apresentavam dispersão, desmotivação e enfrentavam desafios no processo de aprendizagem. [...] desenvolvemos aulas invertidas e projetos educacionais. Os resultados das avaliações revelaram uma aprendizagem significativa por parte dos alunos [...]. Nesse contexto, tornou-se evidente que a evolução das metodologias de ensino é um elemento fundamental na formação de um professor formador. A combinação de métodos tradicionais, como as aulas expositivas, com abordagens ativas, como o aprendizado baseado em problemas, confere às aulas uma dinâmica envolvente e estimulante. Assim, fica claro que o professor formador deve adaptar suas estratégias de ensino conforme o público-alvo e os objetivos de aprendizagem, promovendo a construção ativa do conhecimento. Um outro ponto crucial na minha construção de professor formador, foi de saber como lidar com a diversidade de alunos em termos de habilidades e estilos de aprendizagem, exigindo flexibilidade e atenção às dificuldades individuais. Quando detectei esses problemas nas disciplinas ministradas e orientações, foi fundamental oferecer apoio personalizado aos futuros professores da biologia que enfrentavam desafios de aprendizagem, identificando suas necessidades e adaptando o ensino para atender a essas demandas. Para isso, a empatia e a paciência foram qualidades essenciais utilizadas nesse processo. [...] Na minha percepção, uma das principais metas do professor formador não consiste apenas em transmitir conhecimentos, mas também em instigar a capacidade dos alunos de aprenderem de maneira autônoma. Isso engloba o fomento ao pensamento crítico, ao estímulo à curiosidade e à promoção do autodesenvolvimento. [...] Em minha jornada de formação inicial e continuada, tornou-se evidente que a colaboração e o intercâmbio de experiências com colegas [...] desempenharam um papel inestimável em minha carreira como professor formador. [...] Essa colaboração demonstra a importância da interação entre educadores no contexto acadêmico, ressaltando a relevância da colaboração mútua para o progresso da educação no ensino superior. [...] A interação e a troca de experiências com outros docentes enriquecem o repertório pedagógico, possibilitando o acesso a diversas abordagens e estratégias de ensino. Essa colaboração não apenas fortalece os laços da comunidade educacional, mas também promove um ambiente propício para a inovação e o aprimoramento constante do ensino [...]. Minha concepção pedagógica se fundamenta em uma abordagem híbrida que combina estratégias ativas de ensino com modelos tradicionais de aprendizagem. Acredito que, ao equilibrar a dinamicidade das metodologias ativas com a solidez dos métodos tradicionais, os estudantes podem adquirir conhecimento de maneira mais eficaz e completa. [...] No entanto, meu enfoque transcende as fronteiras disciplinares, promovendo a interdisciplinaridade de conteúdo. Reconheço que muitos desafios enfrentados atualmente requerem uma compreensão holística e integrada do conhecimento, e é por isso que busco conectar diferentes áreas de estudo para enriquecer a experiência educacional dos alunos.

Construções de fundo

Teoria sobre a biografia

Evolução do processo de aprendizagem

Aspectos inerentes ao processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional do adulto professor. Evolução dinâmica do processo de aprendizagem

Teoria explicativa

Modus operandi

Avaliação da trajetória biográfica

Evento central que molda a biografia

Descrições abstratas: modus operandi

Avaliação geral: teoria comentada

Descrições abstratas: modus operandi

Avaliação geral: assimilação teórico-discursiva da experiência de vida/ Modus operandi

Aspectos inerentes ao processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional do adulto professor.

Avaliação geral: assimilação teórico-discursiva da experiência de vida

Descrições abstratas

Projeto biográfico

<p><i>Em resumo, minha concepção pedagógica se apoia na combinação de estratégias ativas e tradicionais de ensino, guiadas pela BNCC e fomentando a interdisciplinaridade. Acredito que essa abordagem proporciona uma base sólida para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo de forma abrangente e eficaz. (Mendel, 2023).</i></p>	<p>Descrições abstratas</p>
<p>Onda 1.4 <i>Durante o curso de matemática, o interessante é que achava estranho tantas disciplinas pedagógicas eu e alguns colegas nos perguntávamos o porquê de tantas disciplinas pedagógicas na grade curricular. Depois [a formação continuada] entendi o porquê dessas disciplinas [...] [Hoje eu entendo, vejo que realmente não é fácil ensinar e aprender, são muitas cabeças. Cada uma com sua formação, sua simbologia própria de uma forma de aprender.] Sempre que estou em sala de aula que a turma é do modulo I de algum curso superior, conto uma história: “Quando você é criança, no seu primeiro dia de aula sua mãe lhe leva para escola e chora ao ter que deixar você lá com as “tias”. Então você vai passando o ensino fundamental menor com sua mãe lhe levando e trazendo da escola, fazendo as tarefas todos os dias. No ensino fundamental maior, quase a mesma coisa, talvez não faça as tarefas com você, mas exige e verifica/corrigi se fez e está certo. No ensino médio em geral, ela não lhe leva para escola, nem vai conferir se fez as tarefas, mas observa que você não está estudando e pergunta quando serão aplicadas as provas. Finalmente aqui (ensino superior) não tem mais cobrança de nada, sua mãe não pergunta se estudou, se fez tarefa ou não, talvez um como está na faculdade? Somente. Faço um pausa, e pergunto: então quem vai se preocupar com você? E todos respondem: você mesmo”. Já recebi um retorno (feedback) de um aluno defendendo o TCC sobre essa lembrança que guardou desde o primeiro dia de aula comigo E fico muito feliz quando recebo retorno de alunos que passaram em concursos e me agradecem.</i></p>	<p>Teorias explicativas/ evolução dinâmica do processo de aprendizagem/ concepção de aprendizagem</p> <p>Descrições abstratas: modus operandi</p>
<p><i>licenciatura era assim! Nossa! Estou adorando. [Tenho uma outra lembrança boa, não como professor, mas quando era gestor da educação, diretor. Sabe aquele aluno que todos querem ver fora da escola. Lá tinha um desse tipo, [...]. A coordenação de apoio ao ensino veio e disse que precisávamos “expulsar” o aluno [...] Olhei (eu e a coordenadora) a situação[...] e eu disse: é, ele vai continuar no IFPI, não vamos expulsá-lo. Se “esse menino” não der certo no IFPI, onde ele vai dar?” [Eu acho que isso é que nos torna campeões, quando vemos nossos alunos darem certo. Percebo que alguns alunos precisam de mais apoio do professor que outros. Tem aluno que precisamos praticamente carregá-lo durante o curso. Não estou dizendo que devemos “passar” esse aluno mesmo que não tenham atingido a nota 7, mas por que percebemos que estes podem ser muito maior profissionalmente, sem, no entanto, depender somente daquela disciplina. Então eu digo: vai! [Eu avalio o aluno pela atenção e dedicação dele com a disciplina. A gente consegue perceber quando o aluno está querendo, e aquele que quer, vai! Outro dia fiz uma prova, e tinha dois alunos que eu estava de “olho”, um aluno que sempre entrava e saía da aula, não prestava atenção, e o outro que não faltava, que se dedicava. Quando recebi a prova, o primeiro não fez nada e colocou somente seu nome, e o segundo também não fez uma boa prova, mas tinha um diferencial. O último, a gente percebia que suas respostas embora no final não sendo correta, havia um no início e meio o caminho lógico da resposta correta. Então esse aluno vai! Claro que existe disciplinas e disciplinas, algumas são tão básicas e importantes que necessitam de um rigor formal e matemático. [...]. [Sim (referindo-se à formação continuada), senti necessidade, tem um episódio que acho que é um momento em que eu fiquei pensativo sobre minhas práticas e metodologia de ensinar. [...] certa vez uma aluna me questionou se eu achava certo uma ação intransigente [...] sobre a data ou conteúdos que iriam ser cobrados em uma prova[...]. Mas ao confirmar que a prova seria como eu havia planejado, outros alunos se posicionaram em favor da aluna e [...] pediram um tempo para conversar comigo. Ouvi, e ainda perplexo pelo desenrolar do episódio, disse que iria pensar (na verdade, percebi que podia perder o domínio da sala). [Fui para casa [...] e refleti, e percebi que estava “um pouco errado” (muito mesmo). Entendi que se mantivesse o que estava querendo poderia ter um resultado (notas) muito baixo na questão de aprendizagem do conteúdo pelos alunos. E isso poderia ser um ponto crucial na continuação e estímulo para os alunos permanecerem no curso e autoestima em alta. Resolvi acatar a ideia e o resultado foi excelente. Senti que naquele momento eu estava dando um passo importante em um novo momento como professor. Senti-me bem, e acho que cresci. [No que diz respeito a busca pela formação, sim, sempre procuro participar de eventos, assistir palestras, gosto de trabalhar em projetos com alunos. Vejo que em projetos, os alunos se sentem participativos e importantes em suas contribuições. [...]. (Pitágoras, 2023).</i></p>	<p>Teoria explicativa/ avaliação da trajetória biográfica</p> <p>Construções de fundo</p> <p>Teoria comentada: avaliação dos acontecimentos</p>
<p><i>(Pitágoras, 2023).</i></p>	<p>Percepção da formação/ Evento central que molda a biografia</p> <p>Evolução dinâmica do processo de aprendizagem</p> <p>Aspectos inerentes ao processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional do adulto professor.</p>

Elementos não indexados Juízos, Valores (Sabedoria de vida)	
<p>Semente 2 – [...] Ficou meio que secundário essas relações de experiência teorizada. Mas se queres crescer e contribuir, é preciso estudar. E foi meio que voltar a fazer uma formação inicial paralela, agora sozinha, num processo de estudo por conta da atuação no ensino superior. Não estou dizendo que a atuação na educação básica não foi feita com estudo. Sempre tive medo de passar por apuros. <i>¶A oportunidade da formação continuada surge em meio ao exercício da docência veio auxiliar e desestabilizar as afirmativas universais e caminhar na contramão das visões únicas. ¶No ideário pedagógico na minha formação inicial, o ensinar e aprender, veio com um poder no discurso que precisamos, desenvolver habilidades e competências individuais de aprendizagem, com entendimento do mundo que assume a lógica da “sociedade”, “cultura” ou “mercado de trabalho”, com um propósito de entidades criadoras de realidades para sermos profissionais de qualidade. ¶Na formação continuada, essas verdades foram se fragilizando a medida que se vai problematizando algumas afirmativas universais tão naturalizadas, de que a prática educativa deve atender a utilidade do que se está aprendendo, pois a velocidade em que ocorrem as mudanças faz duvidar do que realmente é “útil” já que produz existências incompletas.</i></p> <p>[...].Tomada por tantas “certezas”, a veiculação que você questiona, se mostrava quando eu me limitava ao fazer escolar ao uso de “recursos didáticos inovadores, abordagem com um rigor didático, uso de experimentos, oficinas”, dentre outros, pensar que essa seria a única forma de solução para problemas de aprendizagem escolar. <i>¶O impacto foi perceber na minha trajetória na docência inicial que me faltava uma certa lucidez, encontrava-me em um círculo vicioso, será que estava sofrendo de cegueira docente (depois vou atrás desse conceito. Nem sei se existe. [...]. Desconfio que sim. ¶Sabe, Laura, a chave vai virando devagar, essa lógica que orientou minha de docência vai começar a mudar com a problematização do que está se vivendo, do contrário, o cuidado de si pela aprendizagem, exerce sobre si mesmo e sobre os outros, um incentivo para os meus alunos em formação docente estudarem; motiva-os a procurar saber aprender[...]. ¶Ensinar e aprender ativa uma intimidade com o pensamento, abre os olhos para criar outro pensar, deslocado para nós e, isso, tem potencializado um chamamento para repensar velhas formas de pensar e existir. ¶Quando me lançava a propor práticas para desenvolvimento de aulas com meus alunos, fui percebendo que precisava levá-los a pensar muito mais sobre o que estavam fazendo. Eu queria que eles dessem sentido e significado para o que estavam envolvidos por entender que ensinar/aprender também é processo de construir o humano que vai dando sentido ao intelectual, moral, político e estético]. A formação continuada faz todo o sentido para um avançar e aprofundar nos estudos, uma ponte entre os conhecimentos formais adquiridos, com minha práxis, [...]. Todo esse movimento é marcado por estudo, para avançar e aprofundar conhecimentos formais adquiridos, com minha práxis, nos lugares que habito, e na troca com aqueles que habitam a escola pública, e no diálogo com a leitura, escutas, discussões, articuladas com estranhamentos para continuar resistindo ao ataque a escola pública, ao professor e outros. ¶Quando esse processo de formação vai acontecendo, vou acentuando um olhar mais generoso sobre tudo que envolve a docência. [...] gosto de perceber os alunos construírem suas escritas nos seus projetos de TCC e nos registros a cada etapa concluída do estágio supervisionado. [...] Até chegar a concluir as atividades apontadas, devo dizer, que os alunos têm suas dificuldades. E para diminuí-las vou me colocando ao lado, fazendo não para eles mas com eles. Encorajando a continuar a perceber que precisam enfrentar para seguir. Indicando leituras estimulando, o exercício da escrita, instigando a fala sobre suas compreensões e dúvidas. É durante o acompanhamento dessas orientações que vamos percebendo seu amadurecimento intelectual. ¶Uma forma explícita é a escrita do Projeto de Pesquisa para o Artigo Científico no momento do TCC II e os registros que fazem durante as quatro etapas do Estágio Supervisionado. Nesse processo o que é mais desafiador é administrar tempo para tantas demandas que até mesmo fogem às atribuições da nossa profissão dentro e fora da instituição de ensino. No momento da prática educativa que nos remete a busca e novas formas de educar com os conhecimentos gerados das problematizações, é necessário estratégias que vão além de sistematização e processo de informação para que essa se veja envolvida, fortalecida ou amplie o já existente, é um equilíbrio bem delicado essa comunicação. ¶Na prática educativa formar indivíduos atentos, capazes de ocupar o mundo de uma forma significativa, é preciso considerá-los em sua dimensão política, social, cultural e ética e tomar uma formação nesse viés exige do formador essa percepção. A aprendizagem posso dizer que precisamos, aprender e desaprender com o que foi herdado, mas não anular; do contrário não teremos como sustentar as problematizações, inquietações para comunicar a criação, talvez de outros modos, porque o que era modo de ser, pensar e sentir tem suas extensões</i></p>	Construções de fundo
	Percepção da formação docente /evolução dinâmica do processo de aprendizado
	Avaliação geral/ evolução dinâmica do processo de aprendizado
	Teoria sobre o eu
	Avaliação geral/ teoria comentada
	Descrições abstratas
	Teoria sobre o eu/ concepção de aprendizagem
	Aspectos inerentes ao processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional do adulto professor.
	Avaliação geral: descrição do próprio envolvimento no acontecimento narrado/ modus operandi
	Descrições abstratas: modus operandi
Avaliação geral: assimilação teórico-discursiva da experiência de vida	

<p><i>talvez de outros modos, porque o que era modo de ser, pensar e sentir tem suas extensões nos modos de existir do presente. É para deixar aqui uma espécie de considerações finais, me valho de Ramón Gaya (1991) "Ai está, e que cada um pegue o que puder, o que quiser, o que lhe servir e nada mais" [...].</i> <i>[[Sim, aprender entendo como uma polifonia de vozes, tecidos ou tramas, que ao longo do exercício da docência no processo permanente de aprendizagem, eu peguei o que pude e o que quis e fui e continuo experimentando, no encontro de saberes, pessoas, lugares em um círculo de aprendizagem. Aqui, pontuo que essa aprendizagem está dentro de um processo de transformar-se e transformando a realidade e conhecimentos.]]</i> <i>Pensamos e concebemos essa transformação ocorre na passagem das experiências que vão acontecendo no processo do desenvolvimento profissional que vai implicar no acontecimento da prática educativa. No movimento experienciado no desenvolvimento profissional vamos na prática educativa transformando o que sabemos levando a constituir outros modos de fazer a docência. Isso, talvez possa potencializar em quem vamos nos tornando, pelas experimentações ao longo de um ciclo que vai só renovando por estarmos em permanente trânsito.]]</i> <i>E nesse movimento somos vigilantes, desconfiados, suspeitando, resistindo e pensando outros modos de aprender por habitar espaços de formação que se vai constituindo e renovando pensamentos reflexivos. Assim, talvez Laura, eu me atreveria a conceituar aprendizagem dentro da minha prática docente pensando um modo de ser e pensar que imprima em mim e no outro, uma necessidade de construção cotidiana. E na prática educativa, é bem isso, um movimento de aprendizagem em que alguém, algo me chama a pensar.]]</i> <i>Ao longo do desenvolvimento profissional, o professor vai perceber que seu conhecimento para ser construído tem necessidade de um modo bem particular de aprender, essas particularidades são situações vividas ricas de conhecimentos e formas de pensamentos que nos ajudam a problematizar dentro do coletivo que é feito e pensado por inúmeras pessoas. (Anália Franco, 2023).</i></p>	<p>Avaliação geral: assimilação teórico-discursiva da experiência de vida</p>
<p>Elementos não indexados (Juízos, Valores (Sabedoria de vida))</p>	<p>Concepções de aprendizagem</p>
<p><i>Onda 2.1 - Obrigada pela oportunidade de participar em sua pesquisa. Momento de reflexão que na rotina do dia-a-dia não nos permitimos. [...] Hoje entendo que a escola e o universo da docência sempre fizeram parte da minha vida. Após pressão de minha segunda irmã, para que voltasse a estudar buscando uma vaga através do vestibular, no momento da inscrição não tive dúvida, optando pelo curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Logo nas primeiras disciplinas, ocorreu o processo de identificação com o universo da educação. Vir a ser professora, já me encantava. Desde as primeiras atividades práticas, ainda no processo de formação inicial e durante o estágio supervisionado obrigatório, já me "sentia" professora.]]</i> <i>A formação inicial docente foi a mais importante escola no processo de formação profissional. Tive o privilégio de ser aluna de professores que literalmente incorporavam a essência do ser professor. Aprendi, sobretudo pelo exemplo, experiências e saberes compartilhados. [...]. [...]. Os colegas de turma, a maioria professores com formação de nível médio e anos de atuação docente, também muito contribuíram nesse processo. [...].]]</i> <i>Todos esses aspectos, contribuíram de forma significativa em minha formação profissional e pessoal. Acredito que a oportunidade de ingressar na universidade e cursar Pedagogia, foi um divisor de águas em minha trajetória de vida. Obviamente, que também existiram lacunas quanto as atividades de extensão e, sobretudo as atividades de pesquisa. Mas, o que aprendi na graduação me orientou a trilhar novos caminhos, rumo a atuação e profissionalização docente.]]</i> <i>No entanto percebi que a formação continuada, inerente ao ofício de ensinar, atravessa toda a vida pessoal e profissional do professor. Logo nas primeiras oportunidades de atuação docente, compreendi que o professor(a) é aquele que sempre precisa estudar, aprender sempre mais para depois, ensinar. Analiso a oportunidade da formação continuada, onde quer que ocorra [...] como absolutamente necessária. O professor precisa buscar de forma autônoma, individualmente ou no coletivo, atualizar-se. [...].]]</i> <i>A formação continuada é o investimento em seu capital humano [...]. O perfil da carreira docente, já demanda do professor esse contínuo processo de qualificação profissional. Para quem atua na educação básica ou superior, surgiram novos conceitos diferentes formas de organização social, políticas que asseguram direitos e deveres humanos universais, o reconhecimento da diversidade, apenas para citar algumas das demandas por mais informações e conhecimentos que orientam os processos de decisões frente aos desafios no contexto de intensas e profundas mudanças sociais e individuais.]]</i> <i>Tive algumas experiências, pessoal e profissional, marcaram/marcam meu fazer docente, como por exemplo, a rápida e intensa experiência profissional na escola municipal como professora de Artes.]]</i> <i>O aluno [...], tinha o sonho de fazer ballet, em seus dez ou doze anos de idade. No contexto da organização das festas juninas, veio falar comigo e pediu para ser a noiva da quadrilha. Tinha o desejo de vestir-se de noiva, falou de forma espontânea e sem se incomodar com as brincadeiras de mau gosto dos colegas.]]</i> <i>Hoje caracterizado com bullying na escola. Fiquei sem reação, sem saber o que falar ou como responder. Sempre</i></p>	<p>Teoria comentada: assimilação/ implicação da aprendizagem no desenvolvimento pessoal e profissional</p>
	<p>Avaliação geral: teoria comentada/ concepção de aprendizagem</p>
	<p>Descrições abstratas/ Aspectos inerentes ao processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional do adulto professor.</p>
	<p>Teoria sobre a biografia</p>
	<p>Produção de teoria autobiográfica</p>
	<p>Avaliação geral/ Aspectos inerentes ao processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional do adulto professor.</p>
	<p>Evento central que molda a biografia</p>
	<p>Avaliação geral percepção da formação</p>
	<p>Avaliação geral: teoria comentada</p>
	<p>Teoria sobre o eu</p>
	<p>Construções de fundo</p>

lembro desse fato como algo não resolvido. Relembrar o momento desafiador do bullying sofrido pelo aluno naquela época em que nem sabíamos assim caracterizá-lo traz a sensação de que sempre podemos fazer melhor, mas entender que de fato, nunca estamos prontos ou preparados para os desafios da docência. Hoje, tenho atitudes e palavras para dialogar em situações semelhantes, como resultado das experiências no convívio escolar, em especial da sala de aula. Observo que mesmo na educação superior, o discente e o professor(a), ainda não conseguem falar de si, de suas percepções, suas escolhas e opções no processo de construção da identidade pessoal e docente. Tem esse “ranço” da escola tradicional, da busca pela padronização de comportamentos e formação ideal. Em situações semelhantes, oriento e tenho realizado a discussão em grupo, através da roda de conversas, a partir de leituras, opiniões de especialistas, e a constituição do espaço de fala e escuta em que todos podem apresentar suas percepções sem medo da crítica, no enfrentamento de todas as formas de preconceitos. [...] Em sala de aula, fazer a mediação entre as diversas abordagens, sem imposições ou “achismos”. Essa mediação requer do professor habilidades profissionais na perspectiva do domínio do conteúdo e do saber aprender a conviver, na diversidade, no multiculturalismo respeitando e reconhecendo o sentimento, a cultura e saber do outro. Algumas sugestões de como fazer esses momentos de discussões, através da indicação de leituras prévias, algumas técnicas ou dinâmicas de grupos, textos motivacionais, estudo de casos, análise de dados estatísticos sobre quaisquer formas de discriminação, preconceito e exclusão. Outro fato marcante, foi aprovação no concurso, mudança radical de vida e trajetória profissional. A imersão no contexto da formação docente de professores para atuação na educação básica nas Áreas de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, numa instituição pluridisciplinar e secular. No fazer docente, a busca da construção da identidade docente em outras licenciaturas, a condição de ser mulher/professora em cursos onde as mulheres ainda eram minoria, seja como discentes ou docentes; a participação na implementação de uma proposta de formação docente inovadora, porque coerente com as novas diretrizes para a formação docente [...], foi desafiador. [...] A construção das competências e saberes da e na docência tem essa dinâmica. Ensinar é complexo e exige ter um diagnóstico da realidade e das condições de ensino e aprendizagem. Diagnóstico da realidade e das condições de ensino e aprendizagem. Leituras e planejamento, quantas vezes forem necessárias. Pensar e participar no contínuo processo de construção da escola. Acreditar e confiar na capacidade de superação, frente aos novos desafios impostos a cada novo ano letivo. Ficar atenta ao cotidiano da sala de aula, às necessidades individuais e dos grupos de alunos/turmas, valorizando essas diferenças e peculiaridades. Minha geração foi formada na escola de primeiro e segundo graus, de forma padronizada. Desde a obrigatoriedade do fardamento, em seu simbolismo de impor ou forjar uma igualdade de identidade e pensamento. Me encanta a atual condição de estudante, que leva a identidade da escola, em especial quando observo em sala de aula ou nos corredores da escola. A diversidade precisa ser observada, compreendida e estimulada. Para tanto todos os possíveis espaços de convivência devem ser valorizados, objetivando a formação de valores, hábitos e atitudes saudáveis de convivência. Procuro oportunizar a refletir sobre a relação professor – aluno, [...] os limites da autonomia e protagonismo próprios da condição de ser aluno/professor [...]. Situar o aluno, quanto aos objetivos e importância do conhecimento para a formação docente, integrando e chamando atenção para o exercício da docência. Orientações para leitura prévia das referências propostas de acordo com o Plano de Ensino e para a pesquisa. Sistematizando os objetos do conhecimento a partir de suas próprias experiências. As dificuldades de aprendizagem dos alunos precisam ser observadas e lidadas, sempre se faz necessária a recomposição da aprendizagem. Talvez, a maior dificuldade seja provocar uma mudança de atitude do próprio licenciando, quando a dinâmica da vida acadêmica requer atividades de leituras e escritas específicas da área de formação. [...] O professor deve aproximar ao máximo, o discurso e a prática. A atuação docente transcende o espaço da sala de aula e da escola, requer atitude e posicionamento frente às questões da atualidade. E, mais do que buscar respostas, o exercício da crítica e a habilidade de formular questões e situações inovadoras. Resistir e fugir ao comodismo, integrando outras perspectivas as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Integrar os saberes necessários à prática educativa e docente, como ser humano e profissional no mundo, valorizando a pessoa e a formação humana em suas necessidades e especificidades é desafiador.

Muitas pessoas e situações influenciam minha aprendizagem/desenvolvimento e orienta minha prática educativa. As pessoas que admiro. Da mesma forma aquelas que me afetam por atitudes que não considero positivas, orientam ao exercício da tolerância. Aprendo com os mais necessitados em seus conflitos existenciais e processos de superações; aprendo muito com aqueles que julgam nada ser, nada saber. Pelo respeito à suas fragilidades. Tenho admiração pelas pessoas/mestres, com os quais tive/tenho o privilégio de aprender

Construções de fundo

Evolução dinâmica do processo de aprendizagem

Avaliação geral/ modus operandi

Evento central que molda a biografia

Avaliação geral/ teoria comentada: assimilação

Construções de fundo

Modus operandi

Avaliação geral/ teoria comentada

Teoria sobre a biografia

[...] Busquei fazer e faço o melhor, para que saibam o quanto são importantes. / A docência é uma “grande escola”, é o contínuo exercício de aprender-ensinar-aprender. [A escola de atuação docente é, por excelência, a principal escola de formação continuada do professor. Para além da sala de aula, em outros espaços e nas rotinas de trabalho, são constituídos diferentes espaços, os encontros pedagógicos, os trabalhos em comissões, a participação em Colegiados e Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) de cursos, eventos científicos e culturais, sala de professores, os momentos de apresentar nossas propostas em minutas de documentos abertos à consulta da comunidade escolar, entre outros. Espaços em que através da troca de saberes e experiências, os desafios frente ao que está constituído através das normas, impõe o constante processo de atualização, para podemos pensar e agir, enquanto constituintes, buscar de forma concreta e coletiva dar continuidade a construção da escola e da sociedade democrática. Aprendo muito nessas atividades em que se faz necessário o exercício democrático da participação. Compreender e acompanhar as atividades meios e fins da escola é desafiador porque rompe aquela concepção de que o professor é apenas para a sala de aula. / A gestão de sala de aula e a participação da organização da escola como um todo requer o movimento de buscar outros sentidos e significados para a função da escola e da docência. Momento em que se faz necessário repensar nossas posturas, acompanhar as mudanças curriculares, estudar e pesquisar as temáticas contemporâneas para dialogar com as novas gerações que acolhemos a cada ano letivo]. Todas essas dimensões, entre outras influenciam e orientam a minha caminhada pessoal e profissional. Nós seres humanos sociais e inacabados, somos necessitados desse convívio em nosso processo de desenvolvimento e formação. / Procuo orientar minha prática educativa, honrando todos que até aqui participaram e participam em meu desenvolvimento pessoal e profissional. Em especial, aqueles em cujo processos de formação e desenvolvimento também participo. Acredito que oriento minha prática, buscando aprender o que ainda não sei e fazer melhor o que o compete a mim. / Na minha concepção, a aprendizagem é um processo humano e social que marca e defini nossa existência. Nascemos predisposto a esse processo, do qual dependemos e que implica a participação do meio natural e social. A princípio, não temos como escapar ao determinismo dessa dependência, “é impossível ser feliz sozinho”. Mas, importa que o processo de aprendizagem oriente a formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos. / [...] Como se aprende? Como meu aluno aprende? Essas reflexões precedem a questão – Como ensinar? É analisando e refletindo sobre a concepção de aprendizagem que orienta nossa prática, que podemos responder às necessidades e especificidade de como podemos orientar o processo de aprendizagem. / (Anne Sullivan, 2023).

Fonte: Autora (2023)

Avaliação geral:
assimilação
teórico-discursiva
da experiência de vida

Avaliação geral/
teoria
autobiográfica

Aspectos inerentes ao
processo de aprendizagem
e desenvolvimento
pessoal e profissional
do adulto professor.

Concepção de
aprendizagem

Avaliação geral/
teoria comentada

APÊNDICE 05 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA HUMANA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor (a)

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa denominada “Aprendizagem, desenvolvimento profissional e pessoal do adulto professor: ressignificando a prática educativa”. Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura, professora permanente do programa de Pós-graduação em Educação da UFPI e tem como pesquisadora assistente a Profa. Mestra Laura Maria Andrade de Sousa, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPI e tem como objetivo geral: Compreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional do adulto professor, com vistas à

ressignificação da prática educativa; e como objetivos específicos: a) Identificar concepções de aprendizagem do adulto professor e a relação com a prática educativa; b) Descrever a evolução dinâmica do processo de aprendizagem, teorizando concepções e experiências de vida; e, c) Analisar aspectos inerentes ao processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal do adulto professor, visando a ressignificação da prática educativa. Esta pesquisa tem por finalidade a ressignificação das práticas educativas dos professores das licenciaturas a partir de reflexões sobre a aprendizagem e sua relação com o desenvolvimento pessoal e profissional. Deste modo, oportunizará processos de reflexão sobre a prática educativa, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional e pessoal docente, pois a compreensão dos processos de aprender e sua relação com o desenvolvimento moldam a forma de ensinar dos professores, orientando sua prática educativa. Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas e ao final desse documento que está em duas vias. O mesmo também será assinado pelo pesquisador em todas as páginas, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com o pesquisador responsável pela pesquisa através dos seguintes telefones e/ou e-mails: 1) Profa. Ma. Laura Maria Andradede Sousa - (86) 9.8815-2443, landradepio@gmail.com; e 2) Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura - (86) 99986-4564, mgloriacmoura@outlook.com. Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina –PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br; no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclarecemos mais uma vez que sua participação é voluntária, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e o (os) pesquisador(es) estará(ão) a sua disposição para qualquer esclarecimento.

A pesquisa tem como justificativa a compreensão de que as visões do professor sobre o ensino moldam suas teorias de aprender e de aprender a ensinar e que as condições de ensino moldam o conteúdo da aprendizagem do professor (FEIMAN-NEMSER, s.d). Essas são questões fundamentais, visto que o conhecimento que os professores têm sobre ensino-aprendizagem é um instrumento poderoso para a melhoria do desempenho dos alunos, minimizando até o efeito de outros fatores intervenientes nesse resultado, como as questões socioeconômicas e sociais (BRANSFORD; DARLING-HAMMOND; LE PAGE, 2019). Nesta perspectiva, o processo de aprendizagem do professor é um importante tema dentro do campo da formação de professores que carece ser investigado posto que ainda é pouco explorado (BORGES et al., 2019; VILAS BOAS; BARBOSA, 2016). Com isto, esta pesquisa visa contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente com vistas ao fortalecimento da sua identidade profissional e a ressignificação da sua prática educativa. E para sua realização será utilizada a Carta Pedagógica como instrumento para a coleta de dados, a qual os professores serão convidados a responder. Portanto, você está sendo convidado a participar da escrita de uma carta que propõe a reflexão sobre seu ser-saber-fazer pedagógico. Nesse caso, será apenas você com suas memórias, experiências e aprendizados. Para orientar sua escrita reflexiva, serão feitas algumas perguntas sobre suas experiências de vida profissional e pessoal com a docência. Você selecionará o momento mais oportuno para responder a Carta e decidirá o modo de entrega da resposta, se pessoalmente em horário, dia e local por você definido, ou se virtual, por meio do e-mail acima disponibilizado, conforme sua preferência. Em função dos procedimentos de coleta de dados, solicitamos autorização para uso e análise do texto por você produzido.

Esclarecemos que esta pesquisa acarreta riscos relacionados com possível constrangimento ou desconforto provocados pelas perguntas-mote para a escrita da Carta Pedagógica, sendo minimizados: pela possibilidade e liberdade de o professor participante se limitar a discorrer somente

sobre o que achar pertinente ou suspender a escrita e a entrega da Carta; pela padronização da abordagem do pesquisador responsável; e, pelo suporte dado no seu decorrer. No caso de acontecer alguma das ocorrências possíveis, o professor participante poderá interromper a escrita da Carta até que possa reconstituir-se. A retomada da escrita só acontecerá caso a situação tenha sido resolvida e o participante sinta-se à vontade para continuar. E, caso sinta desconforto que ponha em risco seu bem-estar físico e mental, esse será contornado com o auxílio dos pesquisadores, oferecendo suporte em consonância com o passível problema apresentado. Se de ordem emocional ou física, encaminharemos para o profissional especializado. Se de ordem cognitiva/pedagógica/procedimental, as pesquisadoras estarão disponíveis para os esclarecimentos necessários.

Sobre os benefícios, esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado sendo, portanto, de ordem pessoal e coletiva. Pessoal, por proporcionar oportunidade de reflexão e ampliação do conhecimento sobre a prática educativa, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional e pessoal docente. Coletiva, porque o conhecimento produzido poderá contribuir para os processos de formação continuada dos professores em exercício possibilitando a (re)significação e (re)configuração das práticas educativas. Assim, acredita-se que os benefícios superam os prováveis riscos que poderão ocorrer no desenvolvimento da pesquisa.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico- científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclarecemos ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com os que me foi exposto, Eu declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

6 Preencher quando necessário

Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos; Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.

Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;

Autorizo o uso do texto (Carta) produzido.

Local e data: _____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXOS

Anexo 01 - Cartas Pedagógicas - Respostas Dos Informantes

- 1.1 Cartas Pedagógicas – Semente 01
- 1.2 Cartas Pedagógicas – Semente 02
- 1.3 Cartas Pedagógicas – Onda 1.1
- 1.4 Cartas Pedagógicas – Onda 1.2
- 1.5 Cartas Pedagógicas – Onda 1.3
- 1.6 Cartas Pedagógicas – Onda 1.4
- 1.7 Cartas Pedagógicas – Onda 2.1

ANEXO I - CARTAS PEDAGÓGICAS - RESPOSTAS DOS INFORMANTES

1.1 Cartas Pedagógicas - Semente 01

Prezada pesquisadora

Sou Kurt Gödel da escola Educa. Lembra quando tínhamos aula de física com o professor Matema e quando ele resolvia todas aquelas questões como se fosse a coisa mais simples do mundo. E ainda tinham os exemplos que ele fazia, pareciam que, naquele momento, eu estava vivendo a situação e tendo que resolver. A disciplina que ele ministrava se tornava concreta, algo que eu visualizava como uma situação real. Pois é, eu fiquei tão fascinado com a maneira como ele fazia o assunto parecer fácil que resolvi ser professor, só não segui a mesma disciplina, tomei o caminho da matemática, pois tinha mais facilidade para aprender.

Atualmente, gosto de dar minhas aulas sempre mostrando o que há de interessante no assunto, seja uma história, uma aplicação, um jogo, uma situação-problema ou mesmo apresentando modelos do conteúdo em questão. Mas, no início de minha carreira profissional, nas aulas que eu planejava, o tempo destinado às dinâmicas era restrito, pois como ingressei na profissão em uma escola pública de nível fundamental no ano 2000, tinha como principal preocupação concluir o conteúdo apresentado no livro didático. É como se eu tivesse esquecido aquele professor que um dia admirei no ensino médio. Talvez o curso de graduação que fiz, naquela época, não desse a importância merecida às disciplinas pedagógicas, digamos assim, o que não conseguiu me estimular o suficiente para dinamizar mais as minhas aulas.

A minha formação inicial foi cercada por professores de alto nível teórico, mas quanto às aplicações e à motivação pelo assunto ficou a desejar. Até entendendo esse posicionamento da época, lembrando que temos um contexto histórico e mudanças no ensino que ocorreram a passos lentos. Então, meus professores tiveram professores tradicionais e, conseqüentemente, repassaram, predominantemente, as mesmas metodologias que lhes foram ensinadas. Aos poucos, fui percebendo, que, embora tradicionais em sua metodologia de ensino, eles inseriam no seu fazer pedagógico tímidas metodologias diferenciadas e melhoradas, resultado do Movimento da Matemática Moderna.

Quando entrei como professor na escola pública, foi oferecido ao corpo docente da minha área do conhecimento uma Especialização em Ensino de Matemática. Ao ingressar nessa nova formação, senti que as aulas que eu imaginei ministrar, quando fazia ensino médio, poderiam ser uma realidade, uma vez que encontrei professores que tinham o mesmo

pensamento e até melhores estimulando essa prática. Dessa forma, passei a levar para a escola algumas das dinâmicas como história, jogos e modelos matemáticos. Dar continuidade aos estudos, é umas das melhores coisas que um professor deve fazer.

Ao longo da minha vida profissional, tive muitas experiências que marcaram o meu fazer docente, uma delas é quando me sento realizado diante de relatos de alunos que enfatizavam ao descobrir uma possibilidade de dinamizar e de dar produtividade a sua prática, “agora sei para que serve”. Outro momento gratificante foi quando fui coordenador [REDACTED] e professor dos alunos que faziam parte desse programa, pois tive a oportunidade de junto os discentes modelar materiais que precisávamos. A exemplo disso, a produção de uma sinuca elíptica, que permitia a visualização de definições e de propriedades da elipse. Essa situação, em participar, possibilitou a construção de um material concreto que propiciou a oportunidade de utilizá-lo em uma aula, o que se tornou uma experiência inesquecível para os envolvidos no processo, professor e alunos.

A estratégia que uso para aprender é simplesmente não decorar conteúdos apenas. Também procuro aplicar com meus alunos estratégias que sinalizem a importância do entendimento, principalmente partindo de situações produtivas. Assim, acredito que eles irão aprender com mais facilidade se constatarem a importância do que estão estudando e para quê?

A minha postura em sala de aula é de interação. Deixo o aluno com inteira liberdade para participar da aula, assim ele pergunta quando algo o inquieta. A resposta às suas perguntas, na maioria das vezes, são ilustradas de uma forma que ele se identifique e consiga perceber a funcionalidade do assunto no qual demonstra alguma dúvida.

A aprendizagem dos alunos não é a mesma, há alunos, em uma turma de 30 a 40 alunos, que passam por situações diferentes e por interesses variados. Mas, quando a aula tem a dedicação do professor, o resultado é sempre o melhor possível.

Sou sempre desafiado na prática educativa pela falta de materiais concretos.

Os livros sempre influenciaram a minha aprendizagem e o meu desenvolvimento. São de extrema relevância também as novas tecnologias, claro que não posso esquecer, assim como os meus amigos de trabalho, que têm sua parcela de contribuição.

Finalizo dizendo que temos aprendizagem quando novas ideias se relacionam aos conhecimentos prévios que cada um de nós temos.

Kurt Gödel

Carta Pedagógica 2 - Semente 01

Teresina, 11 de outubro de 2023

Prezada Laura,

Aprofundando algumas passagens da carta anterior:

- Eu sempre valorizei o livro didático, ele foi escolhido por uma equipe a qual eu fazia parte. Dessa forma eu me sentia responsável por aquela escolha, por aquela programação e por sentir que os alunos mereciam ver toda a programação planejada.

- Quando disse que não dinamizava, quero dizer que usava livro, pincel, quadro e havia diálogo com alunos, mas não usava um jogo, pouco da história e me limitava a modelos do livro. É importante uma aula dinâmica (com variações de metodologias) pois temos em sala de aula alunos com diferentes interesses e, aulas diferenciadas com certeza atingirão um grupo bem maior de alunos.

- Tive formação continuada quando trabalhava no ensino fundamental. A instituição que trabalhava tinha semanalmente um horário reservado para a formação. Momento em que

participávamos com professores convidados de assuntos relacionados com a docência. Como turmas lotadas, desinteresse de alunos, metodologias adotadas, exemplos de bons resultados no ensino. Inclusive nessa época, por conta da escola que trabalhava, fiz uma Especialização em Ensino da Matemática. Formação continuada é importante e necessária para manter a equipe docente atualizada e atuante.

- Partir de situações produtivas ou situações que trazem o aluno para a aula, que tornam divertido o ensinar e aprender, são várias: jogos, modelos, história, resolução de problemas, o lúdico e tecnologias. Priorizo a resolução de problemas, pois é uma tendência do ensino da matemática que leva os alunos a elaborar procedimentos para a resolução do problema, como tentativas, simulações e levantamento de hipóteses, comparam e analisam os resultados. Essa tendência permite que o aluno desenvolva a capacidade de aprender a aprender.

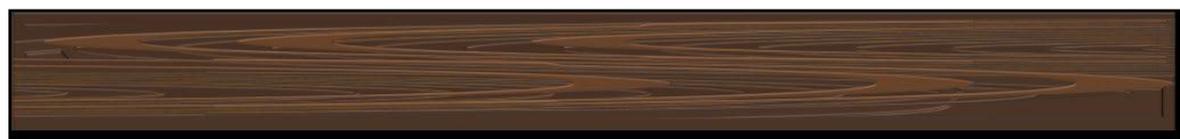
- Atualmente tenho colegas de trabalho em que desenvolvemos projetos em equipe. Nesses projetos dou sugestões e recebo sugestões.

Indico o colega XXXXXXXXXX

Kurt Gödel

1.2 Cartas Pedagógicas – Semente 02

Carta Pedagógica 1 - Semente 02



Teresina (PI), 05 de setembro de 2023.

Olá, Laura!

Para início de conversa quero lhe parabenizar pela sua pesquisa, desejosa de vê-la em seu resultado. Confesso ansiosa. Antes agradeço por fazer parte da sua pesquisa que só inspira a outros a pensar sobre o tema.

Eita, faz um tempinho que não faço esse exercício de me visitar. Até que vai ser um exercício estimulante. Então, vamos a ele. Você me faz algumas perguntas vou tentar respondê-las com a vontade de ajudar a pensar sua pesquisa.

Vou lhe contar quando e o que me fez decidir pela docência. Foi durante o curso de Licenciatura em Pedagogia, que cursei na Universidade Estadual do Piauí, principalmente no meu desenvolvimento do Estágio Supervisionado. Nesta experiência comecei a constituir uma relação bem estreita com a docência. Na observação da dinâmica da escola partindo do estágio supervisionado pude observar que ali era um marco para uma inclusão civilizatória de um sujeito em formação e ali estava eu tentando dar significados a tantas pedagogias, embora me perguntava, o que eu estava fazendo naquela sala de aula com uma professora que não sabia o que era ser professora? Falo isso, por conta da forma que ela lidava com os alunos, pois eu estava sendo preparada para desenvolver uma competência de fazer bem o que me disseram que me competia.

Nas etapas finais da minha formação inicial, através do estágio supervisionado fui enviada para cumprir atividades e carga horária, sem entender o que a experiência na fase de estágio pode promover, sem compreender que o estágio é um ambiente de reflexão sobre o fazer docente e, sem entender que ligações existem entre esse componente da matriz

curricular com o estágio. Talvez, por ainda não ter ciência que esse movimento de gerir minha formação era minha.

E nesse percurso chega o primeiro emprego ainda na graduação, como professora substituta no Estado do Piauí, ministrando História e Geografia e, posteriormente, Filosofia e Sociologia, na [REDACTED]. Sendo que aqui me encontrei definitivamente com a docência e de forma qualificada com minhas reflexões sobre o ambiente escolar. Já graduada em Pedagogia em 1997 foi um degrau importante ao longo dessa formação, na qual concomitante atuei na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Educação Especial também foi outro espaço que me proporcionou experiências. Concomitante a esse exercício da docência, chega ao estágio supervisionado, agora ministrando a disciplina no ensino superior na UESPI e IFPI no curso de Licenciatura em Pedagogia. Nesse momento, a dimensão do fazer docente se torna mais criteriosa, ao passo que a responsabilidade de contribuir na formação docente torna-se cada vez mais desafiadora.

A experiência no Ensino Superior, que começa em 2002 nos cursos de licenciatura com os estágios supervisionados, a princípio como substituta na Universidade Estadual do Piauí e no Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí, no município [REDACTED] e depois no IFPI – Campus Teresina Central como efetiva, só veio a consolidar o interesse por essa área de formação docente.

Após a formação inicial de imediato confesso, que não consegui fazer muitas conexões, relações ou estreitamentos já ali atuando na sala de aula. Isso é preocupante. Eu queria exercer a profissão por uma questão de sobrevivência. Ficou meio que secundário essas relações de experiência teorizada. Mas, se quiser crescer e contribuir, é preciso estudar. E foi meio que voltar a fazer uma formação inicial paralela agora sozinha num processo de estudo por conta da minha atuação no ensino superior. Não estou dizendo que a atuação na educação básica não foi feita com estudo. Sempre tive medo de passar por apuros.

A oportunidade da formação continuada surge em meios ao exercício da docência ele veio auxiliar e desestabilizar as afirmativas universais e caminhar na contramão das visões únicas. A formação continuada faz todo o sentido, para um avançar e aprofundar nos estudos, uma ponte entre os conhecimentos formais adquiridos, com minha práxis, nos lugares que habito, e na troca com aqueles que habitam a escola pública, e no diálogo com a leitura, escutas, discussões, articuladas com estranhamentos do que hoje está naturalizado em alguns discursos pois a formação vai nos dando outros binóculos para observar e realizar.

Todo esse movimento é marcado por estudo, para avançar e aprofundar conhecimentos formais adquiridos, com minha práxis, nos lugares que habito, e na troca com aqueles que habitam a escola pública, e no diálogo com a leitura, escutas, discussões, articuladas com estranhamentos para continuar resistindo ao ataque a escola pública, ao professor e outros.

Quando esse processo de formação vai acontecendo vou acentuando um olhar mais generoso sobre tudo que envolve a docência. Pude perceber isso em algumas ações que realizei que me marcaram: projetos de extensão acontecendo em parceria com os estágios; a formação compartilhada com professores de área de formação (Biologia, Física, Química e Matemática) no momento das aulas de estágio e instrumentação para ensino de Ciências; os relatos das experiência de estágio, ouvir os alunos sobre a experiência que vivem na Escola Pública me inspira muita para a docência, gosto de perceber os alunos construírem suas escritas nos seus projetos de TCC e nos registros a cada etapa concluída do estágio supervisionado. Vou ficando por aqui, são muitas me marcaram.

Até chegar a concluir as atividades apontadas acima, devo dizer, que os alunos têm

suas dificuldades. E para diminuí-las vou me colocando ao lado, fazendo não para les mas com eles. Encorajando a continuar a perceber que precisam enfrentar para seguir. Indicando leituras estimulando o exercício da escrita, instigando a fala sobre suas compreensões e dúvidas. É durante o acompanhamento dessas orientações que vamos percebendo seu amadurecimento intelectual. Uma forma explícita é a escrita do Projeto de Pesquisa para o Artigo Científico no momento do TCC II e os registros que fazem durante as quatro etapas do Estágio Supervisionado. Nesse processo o que é mais desafiador é administrar tempo para tantas demandas que até mesmo fogem às atribuições da nossa profissão dentro e fora da instituição de ensino.

No momento da prática educativa que nos remete a busca e novas formas de educar com os conhecimentos gerados das problematizações, é necessário estratégias que vão além de sistematização e processo de informação para que essa se veja envolvida, fortalecida ou amplie o já existente, é um equilíbrio bem delicado essa comunicação. Na prática educativa formar indivíduos atentos, capazes de ocupar o mundo de uma forma significativa, é preciso considerá-los em sua dimensão política, social, cultural e ética e tomar uma formação nesse viés exige do formador essa percepção.

A aprendizagem posso dizer que precisamos, aprender e desaprender com o que foi herdado, mas não anular, do contrário não teremos como sustentar as problematizações, inquietações para comunicar a criação, talvez de outros modos, porque o que era modo de ser, pensar e sentir tem suas extensões nos modos de existir do presente.

E para deixar aqui uma espécie de considerações finais, me valho de Ramón Gaya, quando terminou uma conferência em 1991, dizendo: “Aí está, e que cada um pegue o que puder, o que quiser, o que lhe servir e nada mais”, nesse sentido, me coloco à disposição.



Carta Pedagógica 2 – Semente 02



Teresina (PI), 09 de outubro de 2023.

Olá, Laura, tudo tranquilo?

Que alegria continuar nossa conversa. O exercício da escrita desta carta, cada vez mais tem um significado e sentido que só a escrita consegue provocar. Sabe por quê? “Esta carta que eu hoje, aqui, te escrevo, é, então, uma carta polifônica, feita de muitas vozes, como um tecido ou uma trama de vozes. E você não lerá a mim, mas à minha voz, quer dizer, à forma como tramei ou tecí para ti uma polifonia em movimento”

(Larossa, 2007, p. 12).

Lembrei desse autor, por me ajudar a pensar ainda mais sobre a citação de Ramón Gaya, essa que diz, – “Aí está, e que cada um pegue o que puder, o que quiser, o que lhe servir e nada mais”, essa citação que você na sua correspondência diz ter lhe aguçado curiosidade e reflexões. Sim, aprender entendo como uma polifonia de vozes, tecidos ou tramas, que ao longo do exercício da docência no processo permanente de aprendizagem,

eu peguei o que pude e o que quis e fui e continuo experimentando, no encontro de saberes, pessoas, lugares em um círculo de aprendizagem. Aqui, pontuo que essa aprendizagem está dentro de um processo de transformar-se e transformando realidade e conhecimentos. Pensamos e concebemos essa transformação ocorre na passagem das experiências que vão acontecendo no processo do desenvolvimento profissional que vai implicar no acontecimento da prática educativa.

No movimento experienciado no desenvolvimento profissional vamos na prática educativa transformando o que sabemos levando a constituir outros modos de fazer a docência. Isso, talvez possa potencializar em quem vamos nos tornando, pelas experimentações ao longo de um ciclo que vai só renovando por estarmos em permanente trânsito.

E nesse movimento somos vigilantes, desconfiados, suspeitando, resistindo e pensando outros modos de aprender por habitar espaços de formação em que se vai constituindo e renovando pensamentos reflexivos.

Assim, talvez Laura, eu me atreveria a conceituar aprendizagem dentro da minha prática docente pensando um modo de ser e pensar que imprima em mim e no outro, uma necessidade de construção cotidiana. E na prática educativa, é bem isso, um movimento de aprendizagem em que alguém, algo me chama a pensar. Ao longo do desenvolvimento profissional, o professor vai perceber que seu conhecimento para ser construído tem necessidade de um modo bem particular de aprender, essas particularidades são situações vividas ricas de conhecimentos e formas de pensamentos que nos ajudam a problematizar dentro do coletivo que é feito e pensado por inúmeras pessoas.

Você também questiona se a formação continuada veio auxiliar a desestabilizar as afirmativas universais e caminhar na contramão das visões únicas. No ideário pedagógico na minha formação inicial, o ensinar e o aprender, veio com um poder no discurso que precisamos, desenvolver habilidades e competências individuais de aprendizagem, com entendimento do mundo que assume a lógica da “sociedade”, “cultura” ou “mercado de trabalho”, com um propósito de entidades criadoras de realidades para sermos profissionais de qualidade.

Na formação continuada, essas verdades foram se fragilizando a medida que se vai problematizando algumas afirmativas universais tão naturalizadas, de que a prática educativa deve atender a utilidade do que se está aprendendo, pois a velocidade em que ocorrem as mudanças faz duvidar do que realmente é “útil” já que produz existências incompletas. Nessa perspectiva, Schuler (2007, p. 8) diz, “à docência tomada pelo cuidado de si exige um estar face a face com o outro e consigo mesmo no processo de diferenciação de si. Não se trata de um acumular de certezas, de um conhecimento que reporte a si mesmo, mas armar-se no diagnóstico do presente que transforme a si mesmo.

Tomada por tantas “certezas”, a veiculação que você questiona, se mostrava quando eu me limitava ao fazer escolar ao uso de “recursos didáticos inovadores, abordagem com um rigor didático, uso de experimentos, oficinas”, dentre outros, pensar que essa seria a única forma de solução para problemas de aprendizagem escolar. O impacto foi perceber na minha trajetória na docência inicial que me faltava uma certa lucidez, encontrava-me em um círculo vicioso, será que estava sofrendo de cegueira docente (depois vou atrás desse conceito. Nem sei se existe. Desconfio que sim.

Sabe Laura, a chave vai virando devagar, essa lógica que orientou minha de docência vai começar a mudar com a problematização do que está se vivendo, do contrário, o cuidado de si pela aprendizagem, exerce sobre si mesmo e sobre os outros, um incentivo para os meus alunos em formação docente estudarem; motiva-os a procurar saber aprender, fica como fator secundário. Ensinar e aprender ativa uma intimidade com o pensamento, abre os olhos para criar outro pensar, deslocado para nós e, isso, tem potencializado um

chamamento para repensar velhas formas de pensar e existir.

Quando me lançava a propor práticas para desenvolvimento de aulas com meus alunos, fui percebendo que precisava levá-los a pensar muito mais sobre o que estavam fazendo. Eu queria que eles nesse sentido e significado para o que estavam envolvidos, por “o saber da experiência ensina a viver humanamente e a conseguir a excelência em todos os âmbitos da vida humana: no sentido intelectual, no moral, no político, no estético, etc.” (Larrosa, 2002, p. 142). É preciso que a experiência, tão cheia de estímulos e acontecimentos, deixe marca e gerar movimento, para anunciar uma possibilidade de ser aprendida e vivida por nós.

Espero ter ajudado, principalmente pela importância que você pontua de “dar voz ao professor e não por falar por ele, por ele próprio mostrar e significar suas experiências, situações e acontecimentos de sua existência”, que tentei colocar aqui um pouco do que penso.

E para sua pergunta sobre minha titulação, sou Mestre em Educação, tenho em torno de 20 anos de exercício docente. Tenho indicação do professor [REDACTED], [REDACTED] e [REDACTED] para colaborar com sua pesquisa.

Anália Franco

1.3 Cartas Pedagógicas – Onda 1.1

Carta Pedagógica 1 – Onda 1.1

Teresina, 11 de setembro de 2023

Bem, sou professor Galileu e vou contar um pouco da minha história de professor até chegar nos dias atuais, desde a escolha.

É mais ou menos assim:

Estou finalizando o terceiro ano do 2º grau (na época era 2º grau) e tinha que escolher o que cursar no ensino superior. Mas eu me via como um aluno mediano e sem muita preparação. Gostava muito da área de informática, mas na época não tinha na universidade. Terminei optando por uma área de agronomia, talvez porque meu pai fosse homem do campo, lavrador. Tinha 18 anos na época. Não passei. Aí foi onde meu pai me disse que não conseguiria pagar um preparatório e que eu deveria procurar um emprego para eu mesmo pagar. Foi o que fiz, porém só consegui no segundo semestre, mas ainda assim, entrei num preparatório. O trabalho era muito cansativo – auxiliar de serviços gerais. Era o dia todo. Almoçava no próprio trabalho. Saía de casa muito cedo porque era muito distante. Saía do trabalho às 18 horas direto para o preparatório e já chegava atrasado. Era mês de setembro de 1997. Éramos 4 em casa e realmente tinha que trabalhar. Meus pais tinham se separado. Mas o dilema maior era como estudar. Não via outra alternativa a não ser – faltando poucos minutos para tocar a sirene para o almoço, eu colocava uma apostila no bolso para quando desse o sinal, eu sair correndo para ser um dos primeiros da fila para sobrar mais tempo pra eu sentar embaixo de uma árvore estudando até o retorno ao trabalho novamente. Todos os dias eu fazia isso. Estudava também nos finais de semana. Então chega o grande dia da escolha. Eu achava que não estava preparado para um curso mais concorrido, mas sempre gostei das exatas. Gostava de engenharia, mas não me sentia preparado. Como eu gostava de matemática e física e gostava muito de natureza, optei por fazer física. Na época era Licenciatura Plena em Ciências com habilitação em física. Minha escolha foi assim, não foi a primeira coisa pensada. Na época eu não disse: Eu quero ser professor. Não foi assim. A universidade e o campo de trabalho me construíram professor. Mas na época eu ainda

relutava em ser professor. Sempre estudava para concursos – vários. Perdia disciplinas na universidade. Aprendi muito, mas a concorrência todo dia aumentava e eu não passei nesses. A universidade me ajudou muito, tanto nas disciplinas, como nos erros e acertos dos professores. A gente aprende muito na observação destes aspectos. Nunca esqueço de um professor de didática que tive que ele nunca repetiu uma aula, sempre era de uma maneira diferente. Também não esqueço de uma professora de física que era muito dedicada e sabia muito. Eu gostava muito de ir para a universidade. Lá fiz minha graduação e também uma especialização. Acho muito importante a formação continuada porque você sempre pode evoluir, aprender e colocar em prática coisas novas, porque vejo uma dinamicidade grande em todas as áreas do conhecimento e em todas as profissões. Vejo muitos colegas que estagnaram no tempo, passaram em um concurso e nunca mais inovaram nas suas práticas. Hoje sinto-me realizado. Hoje gosto de ser professor. Sempre procurei ser um professor moderno, antenado e principalmente, preocupado se meu aluno entendia o que eu estava falando. Centenas de vezes digo isso: Vou buscar esse conhecimento lá do passado pra que possam entender este. E simplesmente vou. Eu procuro ser um professor que os alunos gostem, que tenham liberdade comigo e eu com eles. Muitas vezes falo a língua deles. Gosto de saber o que vou fazer em determinada aula. Eu me planejo. Eu estudo muito o conteúdo das aulas de curso superior e sempre uso a estratégia de fazer resumos, escrevendo, desenhando e fazendo os exercícios. E assim eu os instruo também. No curso de formação de professores eu tenho uma preocupação extra: Eu não ensino apenas o conteúdo, eu ensino a ensinar o conteúdo também, claro, no seu nível. Eu digo: você deve dizer assim pro seu aluno no futuro, você tem que seguir esta sequência, que fazer este desenho, dar esta definição, etc. Eu também sempre digo que ninguém vai ser um professor Galileu, porque ele é único, porque ele é assim e assim. Você é construído professor. Eu me construí assim, como eu quis ser, com a preocupação de ensinar e de me fazer entender por meus alunos. Não se nasce professor, não é dom ou coisa parecida. Agora é bom que goste e que descubra isso cedo. Sempre temos alunos com mais ou menos dificuldades, ainda mais nos dias atuais. Eu lido com isso dando um banho de minúcias no conteúdo. Muitos detalhes, muitos mesmo. O quadro só falta falar. Eu repito o conteúdo. Em toda aula eu inicio: vimos... e vou colocamos o que vimos anteriormente vou perguntando e assim já vou avaliando também. Nos exercícios espero alguns segundos ou minutos pergunto a eles como inicio aquela questão. Alguém dá um pontapé inicial aí eu pego o gancho e sigo. Hoje o que mais me desafia na minha prática educativa é o desinteresse crescente dos alunos em aprender. Mas minha estratégia é dizer que aquela física que eu ensino está na sala da casa dele, no quarto, na cozinha, no ônibus, porque eu entendo que de nada serve aquela física se eu não mostrar que está rodeando ele, que está dentro do celular dele e em tudo mais. Eu sempre tenho a preocupação de dizer onde esta física está, de dizer que por causa dela milhares de vidas foram salvas porque a medicina evoluiu por causa da física, porque utiliza este ou aquele conhecimento nos seus equipamentos, que para um médico tomar uma decisão, ele te enxerga antes por dentro através de todos os equipamentos que lidam com imagens, com ondas eletromagnéticas. Isso é o que chama o aluno para a tua aula, chama pra você, porque você tem que ser “o cara” lá na frente já que a competição pela atenção do aluno é quase desleal. O mundo lá fora é muito mais divertido e interessante do que dentro de uma sala de aula ou detrás de umas páginas. Tudo parece ser melhor. Ainda hoje em 2023 tive alunos aplaudindo minha aula numa turma de ensino médio. Muitas vezes eu aplaudo os grandes estudiosos, os grandes cientistas, educadores, os sábios e muito também aqueles que nas suas épocas não tinham a tecnologia de hoje e ainda hoje nos ensinam. Eles são inspiração. E na minha concepção aprendizagem é entendimento e conhecimento. Se você entende, é porque você aprendeu e assim produziu conhecimento.

No mesmo ano que entrei na universidade uma escola abriu aqui perto da minha casa e alguém que me conhecia – sabia que eu me dava bem em matemática – me indicou para ser professor de matemática. Ali eu fui me descobrindo professor. Fui adquirindo experiência e logo fui convidado para outra escola de um porte maior, também como professor de matemática. Na época estava cursando uma disciplina e o professor era dono de escola e eu dei uma aula lá e ele gostou muito. Continuava estudando para concursos e continuava na universidade. Pouco tempo depois fui indicado para outra escola – matemática. Era muito longe de casa. Comprei uma moto. Lá eu já dominava todas as séries do ensino fundamental maior. Passei um bom tempo lá. Já estava chegando a formatura. E eu nunca tinha dado aula de física. Então surgiu a primeira oportunidade de lecionar física. Eu tremia. Foi no final do ano, porque a professora teve que sair para assumir uma vaga no IFPI de Floriano e a esta altura não tinha mais professor disponível e nem com aqueles horários, que foram propositadamente os meus. Eu já tinha me formado, mas nunca tinha dado aula de física. Foram alguns dias de muita emoção porque os alunos aplaudiam a aula no final. A diretora ia na sala toda vez que eu saía. Lá os alunos me elogiavam muito, mas muito mesmo. Com isso a diretora me ofereceu duas turmas de ensino médio para fazer a recuperação. Eu não sabia, mas a escola ia demitir o professor. A recuperação foi muito boa, tanto que certa vez eu descendo a escada a diretora estava me aguardando pra perguntar como foi a aula. Eu disse pra ela: acho que dei a melhor aula da minha vida. Nunca mais dei aula de matemática, a não ser para meus filhos em casa. No ano seguinte novas turmas.

Eu ficaria com turmas do ensino fundamental (8ª série na época) e duas turmas do 1º ano do ensino médio. Eu já tinha plena confiança da diretora. Estávamos numa reunião de planejamento (sempre fazíamos planejamento em uma manhã inteira de sábado) porque as aulas já iam começar na semana seguinte. Neste ano a escola ia oferecer a primeira turma de terceiro ano do ensino médio – preparação para vestibular. Equipes todas formadas. De repente a diretora me chama e conta de um acontecido: O professor de 3º ano do ensino médio foi chamado às pressas para São Luís para assumir novo emprego e eles estavam sem professor disponível no mercado. Era uma responsabilidade muito grande – a primeira turma de 3º ano da escola. E ela me convidou. E eu aceitei. Eu estava há poucos meses na escola e nunca tinha dado aula de física e de repente me vejo na turma mais melindrosa da escola. Eu tremi novamente. Mas foi ali que aprendi realmente o que era ser professor. Aprendi a planejar, aprendi muito o conteúdo. Eu estudava tanto pra dar essas aulas, que não ficava um só exercício sem fazer e em vários livros. Fiz o concurso para professor do Estado do Piauí e passei bem colocado. Fui logo chamado e escolhi dar aula na escola onde eu estudei. Voltei para as mesmas salas onde fui aluno, desta vez como professor – Edigar Tito na zona norte de Teresina. Logo depois passei no concurso para professor do Estado do Maranhão, que pagava bem. Passei em Timon, o lugar mais cobiçado pelos professores do Piauí, nos primeiros colocados. Lá passei quase 10 anos. E continuava minha saga de professor. Houve um momento que eu tinha cinco escolas ao mesmo tempo, sessenta aulas por semana. Em 2008 apareceu uma possibilidade de fazer mestrado. Em 2010 fiz o concurso do IFPI. Não tinha vaga para Teresina. Resolvi fazer para [REDACTED]. Fui o primeiro colocado. E com minha pontuação passaria em primeiro para qualquer cidade. Mas eu estudei muito para este concurso. Assumi em 1º de setembro de 2010. Logo em seguida entrei num concurso de remoção e vim para Teresina, onde estou até hoje e procurando formar professores, ou melhor, bons professores, sobretudo, humanos.

Finalizo esta carta indicando a professora [REDACTED], hoje morando na cidade [REDACTED] e dando aulas de física no IFPI de lá como potencial destinatário desta carta.

Respeitosamente,

Galileu.

Carta Pedagógica 2 – Onda 1.1

Teresina, 06 de outubro de 2023

Prezada pesquisadora professora Laura,

É SEMPRE MUITO BOM ESTAR AQUI...

Iniciei um doutorado (um Dinter) na UFPE, na mesma área do mestrado que foi em Ciência e Engenharia de Materiais, porém vieram vários problemas tanto de laboratório quanto de orientação. Até cheguei a fazer a qualificação, mas não finalizei e terminei perdendo.

Hoje com 55 anos de idade [REDACTED] ainda pretendo fazer o doutorado. Gosto muito das engenharias, mas também a educação me fascina. Gosto de metodologias – novos métodos e maneiras de ensinar. Oriento TCCs nessas áreas também. A Universidade e o campo de trabalho me constituíram professor. A universidade ela te dá o caminho, os encaminhamentos e ensinamentos e, ainda que saíamos de lá com a inquietude achando que não sabemos de tudo da nossa área de estudos, a universidade te ensinou a ir buscar, a ir atrás de eliminar a tua deficiência. Você sai de lá sabendo os caminhos, em que livros procurar, que pessoas, professores, etc.. Ela (Universidade) te força a ir muito mais além do que você tinha de conhecimento em várias áreas, te ensina muito da tua área e te mostra novos horizontes que por si só você não veria. Tudo com uma amplitude maior.

Agora, ao sair de lá você ainda não é um professor. Ainda não está totalmente preparado, por mais tentativas que ela faça para diminuir esse abismo. Você ainda treme ao assumir pela primeira vez uma turma. Pelo menos acho que todo professor deve ter a preocupação se está sendo ouvido e entendido e saber contornar isso; e saber ir atrás de outros meios para chegar ao que queria explicar. Às vezes o professor tem que ir muito distante pegar uma informação (ou fazer associação) para trazer para aquele momento e isso só o campo de trabalho vai te trazendo. Isso é o amadurecimento na profissão. Isso muitas vezes não é a universidade que te dá, mas o teu público, a tua cidade, o teu mundo. Então, se ministro determinada disciplina ou aula em uma série e vou repetir isso no período seguinte, já o faço diferente, por causa da dinamicidade das coisas do mundo. O professor muda o tempo todo.

(obs.: falo disciplina referindo-me ao superior e aula em uma série, ao Ensino Médio).

Outro dia, quando eu dei conta de mim, eu estava em cima de uma cadeira e um aluno muito tempo depois me mandou a foto, perguntando se eu lembrava disso, porque ele nunca mais esqueceu do princípio físico que eu estava ensinando. Em uma outra vez eu estava no corredor sendo um carro. Pra mim é a forma/ método/ maneira de atrair meu público para minha aula que considero a contribuição do campo de trabalho – o amadurecimento. O medo acabou. A Universidade trouxe o conhecimento.

Agora é o campo de trabalho quem mais te transforma ou te constrói professor. Ali você os altos e baixos da profissão. Sabe, hoje eu digo: acho que queria mesmo era ser professor o tempo todo e não sabia disso. Eu me descobri professor.

O conhecimento, que vem com a formação nos ajuda a inovar, a melhorar, a dar segurança. Vemos isso claramente na mudança de palavreado, de atitudes, de exemplos e associações e muito quando damos explicações bem detalhadas de fenômenos da natureza, no meu caso. É aquilo que disse antes “o medo acabou”. Antes da formação você tinha mais medo, até mesmo por falta de mais conhecimento. Depois da formação, você perde o medo, mas ainda

não tem a experiência para inovar sua prática. Quando falo em formação a primeira é a superior, as outras são especializações, mestrados, doutorados, cursos. Muitos cursos te ajudam a melhorar sua prática quando você faz a relação. Por exemplo: posso fazer cursos na área de informática e minha aula pode mudar bastante. Ou um curso de arduino, ou algo tipo mão na massa, laboratório maker, etc.. Já fiz coisas do tipo Educação 4.0 que não fazia anteriormente. Muitas vezes você não precisa estar matriculado em um curso, apenas ir estudando e aprendendo sozinho. À medida que você vai aprendendo coisas novas, você vai modificando sua prática e a aula mais monótona, que era mais de quadro e pincéis, vai dando lugar a aulas mais dinâmicas. Não faço mais a aula sem mostrar uma aplicação, porque tá tudo aí, à nossa volta. Para tudo tem uma explicação. Quando eu digo para meus alunos que música é física, eles arregalam os olhos. Quando eu pergunto porque o “PARE” é vermelho eles ficam sem entender nada. Eu então digo “Foi a Física que mandou colocar o vermelho lá”, além de outras centenas de coisas do mundo e em todos os ramos. Às vezes eu pergunto: vocês têm ideia de quantas vidas foram salvas neste momento só porque a Física estudou isso...? É isso que faço hoje que não fazia antes porque vejo que isso é que é ensinar, é fazer com que seu aluno entenda o mundo que o cerca.

Bem, pra mim, a formação alterou minha concepção de aprendizagem, isso tudo é dinâmico. Mudamos quando aprendemos e aprendemos quando mudamos. Quando mudamos nossa postura, nosso pensamento, prática, etc., aí eu acho que aprendemos algo novo. Ou então eu pouco ou nada sabia quanto a aprendizagem. Quando eu vejo meu aluno falar coisa que não falava antes, fazer coisa que não fazia, então ele aprendeu. Mas eu ainda tenho um sonho: Não quero ver meu aluno aprender porque ele tem que ter uma nota, porque tem medo de uma prova. Eu digo pra eles que não devemos usar um capacete só porque existe uma polícia.

Prezada professora Laura, espero ter contribuído.

Respeitosamente,

Galileu.

1.4 Cartas Pedagógicas – Onda 1.2

Carta Pedagógica 1 – Onda 1.2

Teresina, 02 de outubro de 2023

Prezada Laura,

Eu decidi pela docência quando eu tinha 20 anos. Passei no vestibular para o Curso de Licenciatura em Química – UFPI aos 18 anos, porém somente com 20 anos fui professora pela primeira vez, e ali no exercício da docência percebi que eu tinha escolhido a profissão correta, no exercício da docência me encantei por ser docente. A minha primeira experiência como docente foi em 1994, em uma escola de ensino fundamental maior. Fui convidada pela dona da escola para atuar como professora de ciências do 5º ao 8º ano. Era uma escola pequena, porém a experiência foi grandiosa para mim.

Sou professora de Química, e o meu contato com a Química – ciência que estuda a natureza e suas transformações – me motivou a descobrir sempre mais sobre a natureza da qual fazemos parte, porém sabemos muito pouco sobre a composição dela. O desejo de aprender e conhecer mais sobre a composição do Universo que nos cerca marcou o meu perfil de ser professor. A formação continuada é fundamental na vida do docente, visto que o

conhecimento é dinâmico, sempre temos algo a aprender, a conhecer e a modificar no nosso ser professor.

O meu ser docente é marcante todos os dias, estar cercada de jovens faz com que eu me sinta viva e produtiva. Porém encontrar um ex-aluno como um colega de profissão é algo incrível para mim. Sinto que fiz o meu papel de docente quando percebo que participei do processo de preparação para apresentar à sociedade um outro docente.

A melhor estratégia para aprender, para mim, é estudar a respeito do tema. E a melhor estratégia para ensinar, para mim, é relacionar o tema com uma aplicação cotidiana. Quando percebo que um aluno apresenta dificuldade em aprender sobre o conteúdo costumo relacionar o tema com a vivência cotidiana, conto uma história relacionada ao tema, às vezes até relaciona a música ao tema, depende do momento. Tudo para conectar o aluno com o tema. A avaliação da aprendizagem se dá por: resolução de questões em sala, prova convencional, seminários, elaboração de material didático, etc.

O maior desafio, hoje, para mim é o tempo, tenho pouco tempo para explicar o conteúdo de Química. Tenho 40h bimestral para ministrar um conteúdo que necessitaria de pelo menos 80h. Hoje, para mim, o maior desafio não é o aluno (comportamento, indisciplina, desmotivação) e sim a ausência de tempo para abordar o conteúdo como deveria.

O desejo de oferecer aos meus alunos o conhecimento científico de forma aceitável e palpável, me motiva a buscar uma formação continuada para melhor minha prática educativa. Aprendizagem, para mim é estar aberto a descobrir e redescobrir sobre ciência e comportamento humano, pois um docente não pode entender só de ciência, para lidar com o ser humano no processo de ensino e aprendizagem, e precisa, também, aprender a se relacionar com o seres que fazem parte do processo.



Teresina, 29 de outubro de 2023

Complementando as solicitações feitas, em relação à minha formação, tenho Mestrado em Química Inorgânica (UFC) e Doutorado em Engenharia dos Materiais (UFPI) e minha idade é 48 anos.

Sobre estratégias desenvolvidas para o aluno que tem dificuldades em aprender o conteúdo é de suma importância desenvolver uma metodologia, como exemplos, exercício, correlação cotidiana, etc.

Sobre como lido com minhas dificuldades de aprender eu costumo estudar, pesquisar, para encontrar uma forma de compreender e aprender o conteúdo. A formação contribui para a melhoria da minha prática educativa. Eu preciso melhorar o meu conteúdo em relação às disciplinas que ministro. A formação continuada é se colocar em constante aprendizado. Mesmo que não alcancemos alcançar todos o necessário para suprir as nossa necessidades, porém a formação seja de conteúdo ou de didática contribui para alargar o horizonte de nossas práticas e conhecimentos.

O professor necessita aprendizagens para se relacionar com os alunos. Somos profissionais que lidamos com a pessoa, o nosso maior objeto de trabalho é a educação do ser, portanto saber que este ser é um complexo de razão, inteligência, e sentimentos, é trivial. Porém, saber lidar com o ser em sua integridade é fundamental para alcançar o objetivo educacional. Não conseguiremos introduzir o conhecimento na razão de alguém se este conhecimento também não passar pela sua sensibilidade. Não me refiro a sermos emotivos, mas reconhecer que em alguns momentos o ser não é só razão, por isso devemos trabalhar o respeito, o acolhimento da ideias, ser repetitivo, transmitir para o aluno que neste processo ele é importante.



1.5 Cartas Pedagógicas – Onda 1.3

Carta Pedagógica 1 – Onda 1.3

O Percurso de um Professor Formador em Ciências Biológicas: Uma Jornada Reflexiva

O meu percurso como professor formador na área das Ciências Biológicas tem sido um percurso marcado pela busca constante de conhecimento específico e didático, alinhado com o desenvolvimento pessoal e a adaptação às constantes mudanças no campo da educação. Nesse contexto reflexivo, afirmo que as experiências pessoais e profissionais dos meus educadores na Universidade Federal do Piauí (UFPI) moldaram o meu perfil como professor de Biologia. Percebo que as diferentes metodologias de ensino utilizadas em cada etapa da minha formação inicial, sob a orientação do professor pesquisador, serviram de base para a construção do meu perfil como formador de professores de Ciências Biológicas.

Inicialmente, a aquisição de conhecimentos e princípios fundamentais das Ciências Biológicas em diversas áreas do conhecimento, aliada ao desenvolvimento de competências pedagógicas essenciais para a comunicação eficiente dos saberes biológicos, foi realizada com zelo, planejamento e a utilização de metodologias adequadas na formação de futuros professores.

Assim, a observação didática de diferentes professores de Biologia, tanto no setor privado quanto no público, desempenhou um papel crucial na melhoria das minhas habilidades de ensino, que moldaram minha carreira como educador. Na UFPI, a professora [REDACTED], que lecionava morfologia vegetal, ministrava aulas com metodologias tradicionais envolventes, combinadas com estudos práticos em microscopia. Ela foi uma mentora que aprimorou minha capacidade de conteúdos científicos articulados com as necessidades e características dos alunos, através da interação com diferentes recursos didáticos.

No contexto da formação continuada, foi através dos exemplos mais relevantes da vida acadêmica dos meus professores que seguiam o caminho das qualificações e pós-graduações que perceberam que a formação continuada seria sempre um pilar fundamental na minha trajetória profissional. Devido à minha preferência pelos conteúdos de genética, evolução biológica e botânica, como educador, tenho conseguido manter-me atualizado com as novas descobertas nas áreas mais promissoras das Ciências Biológicas, aliando-as às inovações pedagógicas.

Desta forma, é graças à formação contínua que consegui integrar abordagens mais dinâmicas e atualizadas nos meus cursos, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais rica e essencial para a formação de futuros professores de Biologia, com ênfase na melhoria do ensino de Biologia e na prática profissional.

Ao longo de mais de 25 anos de atuação como educador, tanto em escolas particulares quanto em instituições públicas, como os renomados colégios Anglo, Pro campus e o Instituto Federal do Piauí, minhas experiências pessoais e profissionais desempenharam um papel fundamental na construção do meu fazer docente. Durante esse período, tive a oportunidade de interagir com diversos colegas docentes e de conhecer uma ampla diversidade de discentes, cada um trazendo uma gama única de aspectos sociais, econômicos e desafios de aprendizagem. Essa riqueza de interações entre educador e educando contribuiu significativamente para minha trajetória educacional.

Acredito que os resultados obtidos ao longo desses anos foram de extrema relevância para o meu crescimento profissional e desenvolvimento como educador. A troca de

experiências com os colegas de trabalho, a adaptação a diferentes realidades educacionais e a busca constante por estratégias pedagógicas eficazes moldaram a minha abordagem no ensino. Além disso, a interação com os alunos, com suas características únicas e desafios individuais, me incentivou a desenvolver abordagens mais personalizadas e inclusivas em sala de aula. Essas experiências tiveram, sem dúvida, uma influência profunda em minha vida como educador e, por sua vez, contribuíram para influenciar positivamente a formação de novos professores que tive a oportunidade de orientar.

No exercício da minha função como professor formador e na integração com o Ensino Médio no Instituto Federal do Piauí (IFPI), duas turmas desse ensino profissional tiveram um impacto significativo tanto para mim quanto para os alunos matriculados no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, os quais orientei. Foi observado que os estudantes do Ensino Médio apresentavam dispersão, desmotivação e enfrentavam desafios no processo de aprendizagem.

Diante dessa constatação, tomamos a iniciativa de reformular as metodologias utilizadas, passando a adotar abordagens ativas de ensino. Implementamos aulas práticas em laboratório, organizamos abordando diversos aspectos da biologia relacionados ao cotidiano do curso técnico, desenvolvemos aulas invertidas e projetos educacionais.

Os resultados das avaliações revelaram uma aprendizagem significativa por parte dos alunos do Ensino Médio integrado e uma evolução notável no aspecto didático-pedagógico dos futuros biólogos em formação. Nesse contexto, tornou-se evidente que a evolução das metodologias de ensino é um elemento fundamental na formação de um professor formador.

A combinação de métodos tradicionais, como as aulas expositivas, com abordagens ativas, como o aprendizado baseado em problemas, confere às aulas uma dinâmica envolvente e estimulante. Assim, fica claro que o professor formador deve adaptar suas estratégias de ensino conforme o público-alvo e os objetivos de aprendizagem, promovendo a construção ativa do conhecimento.

Um outro ponto crucial na minha construção de professor formador, foi de saber como lidar com a diversidade de alunos em termos de habilidades e estilos de aprendizagem, exigindo flexibilidade e atenção às dificuldades individuais. Quando detectei esses problemas nas disciplinas ministradas e orientações, foi fundamental oferecer apoio personalizado aos futuros professores da biologia que enfrentavam desafios de aprendizagem, identificando suas necessidades e adaptando o ensino para atender a essas demandas. Para isso, a empatia e a paciência foram qualidades essenciais utilizadas nesse processo.

No percurso da minha jornada desde a formação inicial até ao presente momento, destaca-se a avaliação como um elemento central no processo de ensino-aprendizagem. Como professor formador, busquei juntamente com os discentes da licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal do Piauí (IFPI), empregar nas turmas do técnico integrado ao médio, uma diversidade de métodos avaliativos, tais como provas, trabalhos em grupo, apresentações e projetos, com o propósito de fazer uma avaliação abrangente do progresso dos estudantes.

Tais abordagens proporcionou para todos, em especial os professores em formação, uma compreensão mais holística das competências e conhecimentos adquiridos pelos discentes, possibilitando, assim, uma adaptação do processo de ensino conforme as demandas educacionais identificadas.

Na minha percepção, uma das principais metas do professor formador não consiste apenas em transmitir conhecimentos, mas também em instigar a capacidade dos alunos de aprenderem de maneira autônoma. Isso engloba o fomento ao pensamento crítico, ao estímulo à curiosidade e à promoção do autodesenvolvimento.

No exercício da minha função como professor formador, busquei estimular os futuros docentes a desempenharem um papel fundamental na inspiração dos estudantes, encorajando-

os a se tornarem aprendizes e modelos ao longo de toda a vida. Nessa perspectiva, procurei demonstrar que a dedicação à busca constante pelo aprimoramento e pela ampliação do conhecimento deve se tornar visível aos alunos, tanto no âmbito da do curso de Licenciatura em Biologia quanto no contexto do ensino médio técnico.

Em minha jornada de formação inicial e continuada, tornou-se evidente que a colaboração e o intercâmbio de experiências com colegas, como [REDACTED], [REDACTED], [REDACTED], [REDACTED] e [REDACTED], desempenharam um papel inestimável em minha carreira como professor formador. A interação com esses educadores possibilitou a exploração de diversas abordagens e estratégias de ensino, enriquecendo significativamente meu repertório pedagógico. Por meio dessa colaboração, fui capaz de aprimorar minha prática docente e, ao mesmo tempo, contribuir para o desenvolvimento contínuo das Ciências Biológicas no Instituto Federal do Piauí (IFPI).

A troca de conhecimentos e experiências com os colegas referenciados não apenas enriqueceu meu repertório de estratégias pedagógicas, mas também fortaleceu os laços da comunidade educacional no IFPI, promovendo um ambiente propício para a inovação e o aprimoramento constante do ensino de Ciências Biológicas. Essa colaboração demonstra a importância da interação entre educadores no contexto acadêmico, ressaltando a relevância da colaboração mútua para o progresso da educação no ensino superior.

Portanto, orientar aos futuros professores de Ciências Biológicas que a importância da colaboração com seus colegas profissionais é fundamental para a formação de um educador preparado e genuinamente engajado. A interação e a troca de experiências com outros docentes enriquecem o repertório pedagógico, possibilitando o acesso a diversas abordagens e estratégias de ensino. Essa colaboração não apenas fortalece os laços da comunidade educacional, mas também promove um ambiente propício para a inovação e o aprimoramento constante do ensino, capacitando assim os futuros professores a desenvolverem um papel eficaz e inspirador em suas carreiras educacionais.

Minha concepção pedagógica se fundamenta em uma abordagem híbrida que combina estratégias ativas de ensino com modelos tradicionais de aprendizagem. Acredito que, ao equilibrar a dinamicidade das metodologias ativas com a solidez dos métodos tradicionais, os estudantes podem adquirir conhecimento de maneira mais eficaz e completa.

Essa abordagem é ancorada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que fornece diretrizes essenciais para o ensino no Brasil. No entanto, meu enfoque transcende as fronteiras disciplinares, promovendo a interdisciplinaridade de conteúdo. Reconheço que muitos desafios enfrentados atualmente requerem uma compreensão holística e integrada do conhecimento, e é por isso que busco conectar diferentes áreas de estudo para enriquecer a experiência educacional dos alunos.

Em resumo, minha concepção pedagógica se apoia na combinação de estratégias ativas e tradicionais de ensino, guiadas pela BNCC e fomentando a interdisciplinaridade. Acredito que essa abordagem proporciona uma base sólida para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo de forma abrangente e eficaz.

[REDACTED]

Carta Pedagógica 2 – Onda 1.3

Minha jornada na formação de professores de Licenciatura em Ciências Biológicas teve início no ano de 2009, quando ingressei no Instituto Federal do Piauí (IFPI). Durante esse período, pude absorver e compartilhar conhecimento, desempenhando um papel fundamental ao orientar Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) por vários anos como

especialista apenas. Essa experiência foi enriquecedora e despertou em mim a reflexão sobre a necessidade de verticalizar o conhecimento para promover uma formação mais sólida e abrangente.

Foi em 2017, quando retornei a Teresina, que decidi expandir meus horizontes acadêmicos. Essa decisão impulsionou minha busca pelo aprimoramento, levando-me a concluir o mestrado em 2019 e, atualmente, estou na reta final do doutorado, com previsão de conclusão para 2024. Essa trajetória de estudos e aprofundamento acadêmico tem sido essencial para minha constante evolução como educador, permitindo-me aplicar e compartilhar conhecimentos ainda mais substanciais e atualizados com meus alunos e colegas. A perspectiva de finalizar o doutorado representa não apenas o encerramento de um ciclo, mas também o início de novas possibilidades para contribuir de maneira mais eficaz para o campo educacional, tornando-me um agente de transformação na formação de futuros profissionais.

1.6 Cartas Pedagógicas – Onda 1.4

Carta Pedagógica 1 – Onda 1.4

Teresina, 20 de dezembro de 2023

Inicialmente gostaria de dizer que tenho a impressão que para ser professor, a pessoa deve ter alguma “predestinação”, se é que esse destino existe. Acredito em Deus fielmente, mas penso que o meu destino eu crio situações para que ele venha surgindo para mim.

Quando ainda no ensino fundamental, se não me falhe a memória na época chamado de “Primeiro Grau”, tanto no primário (primeiros 4 anos) como no ginásio (da 5ª a 8ª série), não lembro direito, mas sempre tive uma certa facilidade para os números. Até a segunda série do I grau fiz em Floriano, no colégio “Imaculada Conceição”, mas conhecido como “Escola da Raimundinha”, acho era o nome da proprietária.

Depois, fui morar com meus pais em [REDACTED], fui criado até então pela minha avô. Em Guadalupe, a escola que estudava era bem mais estruturada, mantida pela [REDACTED]. No início senti um pouco de dificuldade no método de ensino, mas acabei me adaptando. Sem ter que “repetir” de ano em nenhum momento da vida acadêmica. Nesse período, meus amigos eram em sua maioria muitos focados em seus estudos, eu atribuo um pouco a esse meio o direcionamento que tive para me dedicar um pouco mais aos estudos. Mas também sei que não é um fator primordial.

O “segundo grau” (hoje ensino médio) fiz em uma escola particular de Teresina, chamado “Andreas”. Fiz o vestibular ainda no segundo ano do segundo grau, e consegui passar para Medicina Veterinária em 1985. Entrei, pois fiz o 3º ano de forma rápida no estilo supletivo, tanto que meu diploma de ensino médio é dado pelo DESU-Departamento de Ensino Supletivo, na escola Claudio Ferreira no marquês. Consegui entrar na UFPI.

Em 1986 comecei a trabalhar no Hospital Infantil Lucídio Portela, onde fiquei até 1989, pois havia passado para Caixa Econômica Federal- CEF na época. Já trabalhando na Caixa, não consegui concluir meu curso de Medicina Veterinária, tempo, e muitas greves. O engraçado é que mesmo gostando mais de matemática (exatas) até que tinha boas notas nas disciplinas de ciências da natureza e nas específicas do curso. Cheguei a me aventurar como professor de matemática em uma escola particular dando aula na 6ª série, estava substituindo um professor, foi um mês.

E em 1991 fiz vestibular para Ciências Econômicas, pois tinha muito mais a ver com a profissão de bancário. Apesar de ser uma ciência social, tem um aspecto de matemática, com

modelos e tudo mais. Nesse período apesar de não ser um curso de matemática, mas tinha umas disciplinas de cálculo, e percebi que tinha muita afinidade com a matemática, pois estudava coisas que nunca tinha visto no ensino médio (segundo grau), mas aprendia com facilidade. Bom, o fato de ser bancário, já demonstrava a pretensão pelas exatas. E nessa época dava algumas aulas particulares para alunos de ensino médio ~~para~~ para filhos de vizinhos. E alguns diziam que eu ensinava de forma que parecia fácil.

E ainda mais, paralelo a isso, comecei a cantar e tocar na noite de Teresina, formei banda e ganhamos o primeiro festival SESC-OURO (não lembro o ano, muito provável em 1992 ou 1993). Essa arte passou a fazer parte de minha vida por um bom tempo. Tanto que entrei num plano de transferência voluntária para morar e trabalhar na caixa em São Caetano do Sul-ABC Paulista. Fui por causa da música, amarelei e retornei em 2001 para Teresina – PI. Ainda em 2001 saí da Caixa no plano de demissão voluntária, passei a viver da noite. E numa manhã de 2004, acordei com notícia de último dia para inscrição no vestibular do CEFET 2005. Passei para Licenciatura em Matemática.

Em 2007, um ano antes de finalizar o curso, entrou na sala um grupo de gestores anunciando que o governo Federal estaria fazendo um grande concurso para professores e técnicos do IFPI.

Foquei nessa mensagem, e em 2008 concluí o curso. E já tinha passado no concurso para professor de matemática do ensino básico na cidade de [REDACTED]. Aproveitei que era uma comunidade rural ([REDACTED]) quase nada para fazer além de dar aula, passava a maior parte do tempo estudando para o concurso do IFPI, e logrei êxito em 2009 e em 2010 entrava nessa instituição, que atuo atualmente.

Durante o curso de matemática, o interessante é que achava estranho tantas disciplinas pedagógicas. Depois entendi o porquê dessas disciplinas. Elas de fato dão um conhecimento e habilidade para que possamos desempenhar a nossa profissão de forma eficaz, vendo as inúmeras nuances do ensino, as formas como cada aluno tem, de ver a matemática e de aprender.

Sempre que estou em sala de aula que a turma é do módulo I de algum curso superior, conto uma história:

“Quando você é criança, no seu primeiro dia de aula sua mãe lhe leva para escola e chora ao ter que deixar você lá com as “tias”. Então você vai passando o ensino fundamental menor com sua mãe lhe levando e trazendo da escola, fazendo as tarefas todos os dias. No ensino fundamental maior, quase a mesma coisa, talvez não faça as tarefas com você, mas exige e verifica/corrigir se fez e está certo. No ensino médio em geral, ela não lhe leva para escola, nem vai conferir se fez as tarefas, mas observa que você não está estudando e pergunta quando serão aplicadas as provas. Finalmente aqui (ensino superior) não tem mais cobrança de nada, sua mãe não pergunta se estudou, se fez tarefa ou não, talvez um como está na faculdade? Somente. Faço um pausa, e pergunto: então quem vai se preocupar com você? E todos respondem: você mesmo”.

Já recebi um retorno (feedback) de um aluno defendendo o TCC sobre essa lembrança que ele teve e guardou desde o primeiro dia de aula comigo. E fico muito feliz quando recebo retorno de alunos que passaram em concursos e me agradecem. Um certo aluno de um projeto que tenho, um dia disse: professor! Eu não sabia que licenciatura era assim! Nossa! Estou adorando. Eu acho que isso é que nos torna campeões, quando vemos nossos alunos darem certo.

Percebo que alguns alunos precisam de mais apoio do professor que outros. Tem aluno que precisamos praticamente carregá-los durante o curso. Não estou dizendo que devemos “passar” esse aluno mesmo que não tenham atingindo a nota 7, mas por que percebemos que estes podem ser muito maior profissionalmente, sem, no entanto, depender somente daquela disciplina. Então eu digo: vai!

Eu avalio o aluno pela atenção e dedicação dele com a disciplina. A gente consegue perceber quando o aluno está querendo, e aquele que quer, vai! Outro dia fiz uma prova, e tinha coisa alunos que estava de “olho”, um aluno que sempre entrava e saía da aula, não prestava atenção, e o outro que não faltava, mas que se dedicava. Quando recebi a prova, o primeiro não fez nada e colocou somente seu nome, e o segundo também não fez uma boa prova, mas tinha um diferencial. O último, a gente percebia que suas respostas embora no final não sendo correta, havia um no início e meio o caminho lógico da resposta correta. Então esse aluno vai! Claro que existe disciplinas e disciplinas, algumas são tão básicas e importantes que necessitam de um rigor formal e matemático.

Tenho uma outra lembrança boa, não como professor, mas quando era gestor da educação, [REDACTED]. Sabe aquele aluno que todos querem ver fora da escola, o bagunceiro nato. Lá tinha um desse tipo, morava no alojamento do campus. A coordenação de apoio ao ensino veio e disse que precisávamos “expulsar” o aluno, pois ele tinha acaba de danificar os extintores da escola, fora outras inúmeras ações negativas praticadas por este aluno. Mas tinha um problema, não existia nenhum documento de ocorrência anteriores para esse aluno. Em menos de um mês, ele teve várias advertência, quer dizer, chegou a hora(estou rindo nesse momento), tudo formalizado. Decidimos passar na casa de seus pais, que moravam em [REDACTED] (mais ou menos uns 30 quilômetros de [REDACTED]), uma vez que era caminho no retorno de [REDACTED] a Teresina. Ao chegarmos na casa do aluno, vimos um cidadão conversando sozinho, e um pessoa chegou e disse: ele tem problema. Era o pai do aluno. Ficamos aguardando a mãe, que estava na roça, visto que o marido não podia. A Mae chegou numa alegria, pois estava recebendo em sua casa(bem humilde mesmo) pessoa que considerava doutores do IFPI, e ela contou sua historia de sofrimento, mas de felicidade pelos filho dela está no IFPI. Olhei (eu e a coordenadora) a situação, vimos a casa, a vida daquela senhora e esforço para educar seu filho. Desconversamos e disse que ela precisava ir no IFPI para conversarmos, e então agrademos a acolhida e saímos da casa, entramos no carro, liguei e dei a partida, sem falar nada. Mais na frente olhamos um para o outro e eu disse: é, ele vai continuar no IFPI, não vamos expulsá-lo. Se “esse menino” não der certo no IFPI, onde ele vai dar?”. Isso, o aluno nem sonhava que tínhamos ido na casa dele. Na segunda feira ela apareceu e então contamos a ela, na frente dele, a situação, mas que iríamos dar mais uma chance. Ele e ela choraram muito, e nós também, claro. Deixamos claro para ele que vimos a situação e que ele precisava se comportar como aluno, pois todas sua família estava esperando por ele ser o salvador, a esperança. Não tivemos mais problema com esse aluno, uma mudança positiva.

Finalizando, eu vou para casa sem nenhum peso ou carga do dia de trabalho, sou feliz, e me sinto satisfeito e gratificado com minha profissão.

Atenciosamente,

[REDACTED]

Carta Pedagógica 2 – Onda 1.4

Teresina, 16 de janeiro de 2023

Boa noite,

É uma satisfação poder estar aqui lhe ajudando.

Sobre a formação continuada, vou começar dizendo que no início da minha formação no curso de Licenciatura em Matemática (IFPI 2005-2008), eu e alguns colegas nos perguntávamos o porquê de tantas disciplinas pedagógicas na grade curricular. Hoje eu entendo, vejo que realmente não é fácil ensinar e aprender, são muitas cabeças. Cada uma com sua formação, sua simbologia própria de uma forma de aprender.

Sim, senti necessidade, tem um episódio que acho que é um momento em que eu fiquei pensativo sobre minhas práticas e metodologia de ensinar. Em uma sala de aula (██████████) certa vez uma aluna me questionou se eu achava certo uma ação intransigente que eu estava usando, acho que era sobre a data ou conteúdos que iriam ser cobrados em uma prova, não lembro direito. Mas ao confirmar que a prova seria como eu havia planejado, outros alunos se posicionaram em favor da aluna, e um grupo grande de alunos pediram um tempo para conversar comigo. Ouvi, e ainda perplexo pelo desenrolar do episódio, disse que iria pensar (na verdade, percebi que podia perder o domínio da sala). Fui para casa (alugada) e refleti, e percebi que eu estava “um pouco errado” (muito mesmo). Entendi que se eu mantivesse o que eu estava querendo eu poderia ter um resultado (notas) muito baixo na questão de aprendizagem do conteúdo pelos alunos. E isso poderia ser um ponto crucial na continuação e estímulo para os alunos permanecerem no curso e autoestima em alta. Resolvi acatar a ideia dos alunos e o resultado foi excelente. Senti que naquele momento eu estava dando um passo importante em um novo momento como professor. Senti-me bem, e acho que cresci.

No que diz respeito a busca pela formação, sim, sempre procura participar de eventos, assistir palestras, gosto de trabalhar em projetos com alunos. Vejo que em projetos, os alunos se sentem participativos e importantes em suas contribuições.

Tenho 57 anos (prestes a completar 58, ██████████). Ao entrar no IFPI não tinha tanta experiência (nem especialização), pois logo após a graduação (2008), passei um 1 ano trabalhando no povoado do município de ██████████, e em setembro de 2009 fiz o concurso do IFPI, e em janeiro fui chamado. Assim, tenho hoje 14 anos de experiência na docência. Nessa idade, com família já um pouco grande. Tenho 2 netos (casal, e uma outra a caminho), tenho 4 filhos em 2 casamentos distintos, fica difícil uma formação fora do entorno de Teresina-PI, principalmente na área de matemática. Tenho mestrado em matemática pelo PROFMAT (UFPI) e procuro uma oportunidade para fazer um doutorado na área, como falei difícil, mas estou em busca.

Quanto ao pseudônimo fica a vontade, mas se quiser pode ser ██████████”, que é um apelido antigo que tinha, quando morava em ██████████

Abraço forte.

1.7 Cartas Pedagógicas – Onda 2.1

Carta Pedagógica 1 – Onda 2.1

Teresina, 10 de dezembro de 2023

Prezada,

Obrigada pela oportunidade de participar em sua pesquisa. Momento de reflexão que na rotina do dia-a-dia não nos permitimos.

Hoje entendo, que a escola e o universo da docência sempre fizeram parte da minha vida. Sou filha de professora, ingressei na escola aos cinco anos de idade e, minha mãe

sempre levava as três filhas para a escola em que trabalhava, nos piqueniques promovidos nos feriados ou como momento de lazer. De alguma forma já vivenciava a escola em tempo integral, frequentando a escola em que estudava e a escola em que mamãe trabalhava. Lembro de muitas coisas, das salas de aulas, sala de professores, diretoria, cantina, recreio, desfiles de 7 de setembro, datas comemorativas, o toque campainha, correrias na saída da escola de volta pra casa. Em casa, Mamãe planejando aulas de Língua Portuguesa, elaborando e corrigindo provas, preenchendo fichas de notas. Coleções de livros do professor empilhados em algum lugar da casa. Tínhamos também um quadro de giz na sala para brincar de “ser professora”, minha segunda irmã sempre assumia o papel de professora, eu na condição de aluna. Mesmo sendo filha de professora de “português”, confesso que não gostava dessa matéria, achava difícil e, talvez por isso D. Ana minha professora durante o ginásio se tornou inesquecível para mim. Ficava admirada como ela conseguia saber tudo da Língua Portuguesa e ensinar de uma maneira fácil de aprender. Então, ser professora não estava nos meus desejos. Durante algum tempo, pensei em fazer o curso de Arquitetura, como sempre fui boa aluna, fui fazer o 3º Ano do Científico no Colégio Farias Brito em Fortaleza, que também era um cursinho preparatório para o vestibular. No momento da inscrição do vestibular, me deparei com a enorme concorrência no curso de Arquitetura e, pensando na possibilidade de passar no vestibular optei pelo curso de Fonoaudiologia, como primeira opção e, Pedagogia como segunda opção, por ser o curso de menor concorrência. Não sendo aprovada no vestibular, retornei para [REDACTED] (PI), casei e fui estudar para concursos. Nessa época o Campus da Universidade Federal em [REDACTED] tinha sido fechado, somente depois de alguns anos, após várias manifestações da população, alunos e professores foi reaberto com a oferta de apenas dois cursos, Licenciatura em Letras – Português e Licenciatura em Pedagogia. Após pressão de minha segunda irmã, para que voltasse a estudar buscando uma vaga através do vestibular, no momento da inscrição não tive dúvida, optando pelo curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Assim, ingressei na UFPI – [REDACTED] para cursar Pedagogia na primeira chamada em 1992/1. Logo nas primeiras disciplinas, ocorreu o processo de identificação com o universo da educação. Vir a ser professora, já me encantava. Tive excelentes professores e professoras, com os quais mantenho contato e sou eternamente grata.

Desde as primeiras atividades práticas, ainda no processo de formação inicial e durante o estágio supervisionado obrigatório, já me “sentia” professora. Concluí o curso em 1998, e fiquei aguardando uma oportunidade de trabalho. Durante uma viagem Teresina – [REDACTED] encontrei uma colega de turma, que estava de mudança para outra cidade e indicou meu nome para substituí-la como professora da Disciplina Artes em turmas da 5ª a 8ª séries, em uma escola privada. Prontamente, aceitei a oferta e assumi as turmas durante o segundo semestre de 1999. Foi uma experiência maravilhosa, estudava bastante para ministrar as aulas e cumprir a programação da escola. No ano de 2000, no contexto do processo de interiorização da UESPI e os cursos de férias para a formação de professores para a educação básica, recebi um outro “chamado” à docência. A seleção de professores acontecia por análise de currículo e/ou por indicação política e, outra colega de turma, consegui uma vaga para ministrar a Disciplina História da Educação no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Não podendo assumir a turma, me procurou em 04 de janeiro de 2000, [REDACTED], oferecendo sua vaga. Prontamente aceitei, mesmo um pouco temerosa do enorme desafio. Fui me apresentar a diretora do campus, levar meu Curriculum Vitae, receber o horário e o material apostilado com vários textos que eram entregues aos docentes e discentes. Tive dois dias para preparar o Plano de Disciplina e as aulas. A turma era enorme, todos professores experientes, carga horária intensa nos turnos Manhã e Tarde. Foi uma experiência maravilhosa! A identidade com a docência universitária foi marcante. No período seguinte, a turma se mobilizou e reivindicou a direção do campus meu retorno para ministrar a

Disciplina Política e Legislação da Educação. Quando recebi em mãos a Ementa e textos, outro desafio a Nova LDB, Lei n. 9.394/1996. Durante a formação inicial, tinha estudo a lei anterior, a LDB, Lei n. 5.692/1971. Sempre recorri aos meus professores formadores frente aos novos desafios e, segui em frente. Após algumas décadas, o esperado edital de seleção para professores da educação básica da Secretaria de Educação do Estado do Piauí (SEDUC-PI) é publicado no início do ano 2000. Processo rápido e bastante concorrido, fui aprovada e em 20 de março de 2000 recebi o Termo de Posse em Teresina com lotação para a Escola Normal de [REDACTED]. Que alegria! Novamente, o “chamado” a formação de professores. Assumi turmas nos turnos Tarde e Noite para ministrar a Disciplina Filosofia e Sociologia da Educação, no ano letivo de 2000. No segundo semestre de 2000, fui convidada para trabalhar um turno da [REDACTED] Diretoria Regional de Educação, como assessora no gabinete da diretora. Ali fiz a imersão no contexto da gestão escolar, durante quatro anos. Nos anos 2001 e 2002, fui professora substituta no Curso de Licenciatura em Pedagogia na Campus da UFPI, retornando como professora a minha escola de formação superior. Oportunidade de trabalhar com meus professores. Ensinar e aprender. Aprender e ensinar. Foi um período e contexto de enormes desafios, quase desisti, mas segui em frente. Em 2003, outra aprovação em concurso para professor da educação básica junto a Secretaria Municipal de Educação [REDACTED] (PI), onde tive a oportunidade de retornar a ministrar aulas de Artes em turmas da 5ª a 8ª séries. Uma experiência ímpar em vivenciar o exercício da docência em escola pública, no ensino fundamental. Já tinha a experiência como professor formador na educação superior e no magistério de nível médio e, contribuir na formação daquelas crianças durante três semestres foi muito gratificante. Especialmente, por contribuir na construção da identidade docente como professora para jovens e adultos. Talvez ali, orientando e cuidando da aprendizagem daquelas crianças, esse campo de atuação docente “não me escolheu”, acho que não respondi ao desafio. Estava quase desistindo, quando outro edital de concurso público para professor, agora na rede federal surgiu como uma possibilidade. Não lembro onde recebi a informação sobre o edital, lembro do momento da inscrição e do dilema da opção de vagas, se para Teresina [REDACTED]. Enfim, optei por Teresina onde estava sendo ofertada uma vaga para professor efetivo no Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (CEFET – PI), [REDACTED]. Após aprovação e posse [REDACTED], mudança de domicílio do interior para a capital - Teresina (PI), assumi o desafio de ser pedagoga docente nos cursos de Licenciatura em Biologia, Química, Física e Matemática. Desafio ao qual me dedico durante os últimos [REDACTED], assumindo com responsabilidade a docência como professora formadora de futuro professores e professoras para a educação básica, em áreas diferentes de minha formação inicial, estudando em processo de qualificação docente na pós-graduação, planejando as atividades docentes, aprendendo com os pares e alunos, ensinando o que aprendo, aprendendo enquanto ensino, participando de forma coletiva na construção da escola e de um mundo melhor para todos.

A formação inicial docente no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, foi a mais importante escola no processo de formação profissional. Tive o privilégio de ser aluna de professores que literalmente incorporavam a essência do ser professor, que supriram a precarização da estrutura do Campus em seu processo de reabertura, com toda a disponibilidade que o saber e fazer docente exigem. Aprendi, sobretudo pelo exemplo, experiências e saberes compartilhados. No início dos anos de 1990, vivíamos o processo de reabertura política, pós ditadura militar, tínhamos uma nova Constituição Federal, os debates e discussões da elaboração de uma nova LDB, o acesso a literatura sem censura, os desafios para o desenvolvimento sustentável na ECO 92 que aconteceu no Rio de Janeiro. Daí a importância das leituras e análises de autores, tais como: Paulo Freire, Moacir Gadotti, Demerval Saviane, Maria Lúcia Aranha, José Carlos Libâneo, os clássicos da sociologia da educação sob diferentes perspectivas de análises, apenas para citar alguns dos teóricos que

abordam os fundamentos da educação. De Comênius, Dewey, Skinner, Piaget a Vygotsky, com suas teorias sobre os processos de ensino, desenvolvimento humano e aprendizagem. As diversas metodologias de ensino e suas atividades teórico-práticas, verdadeiros exercícios das habilidades de ensino. A crítica as políticas públicas para a educação. O processo da avaliação educacional e da aprendizagem. Tive acesso aos conhecimentos basilares compartilhados com professores veteranos e recém empossados, com seus diferentes posicionamentos filosóficos e políticos sobre o homem, a educação e a sociedade. Os colegas de turma, a maioria professores com formação de nível médio e anos de atuação docente, também muito contribuíram nesse processo. Aprendi muito através de seus relatos de experiências e análises orientadas por leituras. Ainda sem acesso a internet, um fato interessante quanto as leituras, era que “bebíamos” diretamente da fonte, fazendo uso de muitos livros, capítulos de livros de grandes obras da Educação, Pedagogia, Psicologia, entre outros.

Todos esses aspectos, contribuíram de forma significativa em minha formação profissional e pessoal. Acredito que a oportunidade de ingressar na universidade e cursar Pedagogia, foi um divisor de águas em minha trajetória de vida. Obviamente, que também existiram lacunas quanto as atividades de extensão e, sobretudo as atividades de pesquisa. Mas, o que aprendi na graduação me orientou a trilhar novos caminhos, rumo a atuação e profissionalização docente. No entanto percebi que a formação continuada, inerente ao ofício de ensinar, atravessa todo a vida pessoal e profissional do professor. Logo nas primeiras oportunidades de atuação docente, compreendi que o professor(a) é aquele que sempre precisa estudar, aprender sempre mais para depois, ensinar. Analiso a oportunidade da formação continuada, onde quer que ocorra, na própria escola de atuação ou em programas de pós-graduação, através da participação em eventos, para citar alguns contextos, como absolutamente necessária. O professor precisar buscar de forma autônoma, individualmente ou no coletivo, atualizar-se. Hoje, é muito mais fácil pelo acesso as tecnologias digitais da informação e comunicação, a participação em redes de contatos e grupos de interesses comuns. A formação continuada é o investimento em seu capital humano, desde a aquisição de um livro numa versão atualizada, assinatura de programas e ferramentas de apoio ao ensino e desenvolvimento profissional, cursos na área de formação e atuação ou área afins, etc. O perfil da carreira docente, já demanda do professor esse continuo processo de qualificação profissional. Para quem atua na educação básica ou superior, surgiram novos conceitos, diferentes formas de organização social, políticas que asseguram direitos e deveres humanos universais, o reconhecimento da diversidade, apenas para citar algumas das demandas por mais informações e conhecimentos que orientam os processos de decisões frente aos desafios no contexto de intensas e profundas mudanças sociais e individuais.

Tive algumas experiências, pessoal e profissional, marcaram/marcam seu fazer docente, como por exemplo, a rápida e intensa experiência profissional na escola municipal como professora de Artes. Tive um aluno, cuja postura me marcou, também de forma pessoal. O aluno de nome com iniciais C. A., tinha o sonho de ser fazer *ballet*, em seus dez ou doze anos de idade. No contexto da organização das festas juninas, veio falar comigo e pediu para ser a noiva da quadrilha. Tinha o desejo de vestir-se de noiva, falou de forma espontânea e sem se incomodar com as brincadeiras de mau gosto dos colegas. Hoje caracterizado com *bullying* na escola. Fiquei sem reação, sem saber o quê falar ou como responder. Sempre lembro desse fato como algo não resolvido, pois seguimos por rumos distintos. No contexto de processo do concurso para ingresso [REDACTED], me ausente da escola. Mudei de cidade. Perdi o contato com C. A. Será que investiu e concretizou em seus sonhos de criança e suas necessidades de autoafirmação? Outro fato marcante, foi aprovação no concurso, mudança radical de vida e trajetória profissional. A imersão no contexto da formação docente de professores para atuação na educação básica nas Áreas de Ciências da Natureza, Matemática

e suas Tecnologias, numa instituição pluridisciplinar e secular. No fazer docente, a busca da construção da identidade docente em outras licenciaturas, a condição de ser mulher/professora em cursos onde as mulheres ainda eram minoria, seja como discentes ou docentes; a participação na implementação de uma proposta de formação docente inovadora, porque coerente com as novas diretrizes para a formação docente do final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, foi desafiador. O “agir na urgência e decidir na incerteza”, conforme o pensamento de Perrenoud, em suas reflexões sobre a complexidade e características da profissão docente, é como posso caracterizar esses momentos que marcaram o fazer docente.

A construção das competências e saberes da e na docência tem essa dinâmica. Ensinar é complexo e exige ter um diagnóstico da realidade e das condições de ensino e aprendizagem. Leituras e planejamento, quantas vezes forem necessárias. Pensar e participar no contínuo processo de construção da escola. Acreditar e confiar na capacidade de superação, frente aos novos desafios impostos a cada novo ano letivo. Ficar atenta ao cotidiano da sala de aula, às necessidades individuais e dos grupos de alunos/turmas, valorizando essas diferenças e peculiaridades. Minha geração foi formada na escola de primeiro e segundo graus, de forma padronizada. Desde a obrigatoriedade do fardamento, em seu simbolismo de impor ou forjar uma igualdade de identidade e pensamento. Me encanta a atual condição de estudante, que leva a identidade da escola, em especial quando observo em sala de aula ou nos corredores da escola. Mas, que além do fardamento, outros adereços pessoais definem a identidade e as subjetividade de que as usam. A ousadia de buscar essa identidade, através de representatividade, uma postura, uma identidade de etnia, gênero e sexualidade em seus processos de iniciações, de forma respeitosa e fazendo respeitar. A diversidade precisa ser observada, compreendida e estimulada. Para tanto todos os possíveis espaços de convivência devem ser valorizados, objetivando a formação de valores, hábitos e atitudes saudáveis de convivência. Procuro oportunizar a refletir sobre a relação professor – aluno, cada dia mais complexa pela subjetividade dos sujeitos nelas envolvidos, procurando entender os limites da autonomia e protagonismo próprios da condição de ser aluno/professor, organizando e oportunizando as condições e atividades em que possam ser melhor trabalhadas e estimuladas. Situar o aluno, quanto aos objetivos e importância do conhecimento para a formação docente, integrando e chamando atenção para o exercício da docência. Orientações para leitura prévia das referências propostas de acordo com o Plano de Ensino e para a pesquisa.

As dificuldades de aprendizagem dos alunos precisam ser observadas e lidadas sistematizando os objetos do conhecimento a partir de suas próprias experiências. Ao ingressar na educação superior, todos já percorrem o processo de escolarização de no mínimo quatorze ou quinze anos, mas sempre se faz necessária a recomposição da aprendizagem. Talvez, a maior dificuldade seja provocar uma mudança de atitude do próprio licenciando, quanto a dinâmica da vida acadêmica que requer atividades de leituras e escritas específicas da área de formação. Orientar um novo “olhar” para observar a escola, o professor, o aluno, o processo de ensino e aprendizagem constitui um enorme desafio, em especial na disciplina de Didática. Sempre oriento a leitura de um determinado conteúdo, em diferentes abordagens, indicando leituras, propondo atividades fazendo uso de estratégias diversificadas e oportunizando o desenvolvimento de habilidades de ensino.

Nessa perspectiva, a avaliação é um elemento orientador da aprendizagem e é realizada a partir das proposições contidas no Plano de Ensino, observando as normas da Organização Didática do IFPI e, sempre apresentando de forma prévia os critérios de avaliação. A avaliação processual implica o diagnóstico, acompanhamento e apresentação dos resultados alcançados pelos alunos. No processo de avaliação vários indicadores devem ser considerados, tendo em vista a aprendizagem, além do desempenho do aluno, a postura e estratégias utilizadas pelo professor devem ser objetos de análise e avaliação do que precisa

melhorar quanto as condições do ensino e da aprendizagem. Atividades diversas e diferentes instrumentos de avaliação podem ser utilizados, tendo como indicadores os objetivos a serem alcançados pelos alunos. Importante incluir e destacar no processo de avaliação, a autoavaliação. Às questões básicas, o quê, quando e como avaliar? Acrescentar e discutir com o aluno o seu processo de construção de conhecimento, a partir da questão – o que preciso aprender e as orientações do que fazer para buscar sempre atingir essa meta, continuamente.

O professor deve aproximar ao máximo o discurso e da sua prática.. A atuação docente transcende o espaço da sala de aula e da escola, requer atitude e posicionamento frente às questões da atualidade. E, mais do que buscar respostas, o exercício da crítica e a habilidade de formular questões e situações inovadoras. Resistir e fugir ao comodismo, integrando outras perspectivas as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Integrar os saberes necessários à prática educativa e docente, como ser humano e profissional no mundo, valorizando a pessoa e a formação humana em suas necessidades e especificidades é desafiador.

Muitas pessoas e situações influenciam minha aprendizagem/desenvolvimento e orienta minha prática educativa. As pessoas que admiro. Da mesma forma, aquelas que de alguma forma me afetam por atitudes que não considero positivas, orientam ao exercício da tolerância. Aprendo com os mais necessitados, em seus conflitos existenciais e processos de superações. Acredito que aprendo muito com aqueles que julgam nada ser, nada saber. Pelo respeito à suas fragilidades. Tenho admiração pelas pessoas/mestres, com os quais tive/tenho o privilégio de aprender, que dedicam parte de suas vidas ao exercício de aprender e ensinar, conhecimentos e valores. Busquei tentar fazer e faço o melhor, para que saibam o quanto são importantes. A docência é uma “grande escola”, é o contínuo exercício de aprender-ensinar-aprender. Todas essas dimensões, entre outras influenciam e orientam a minha caminhada pessoal e profissional. Nós seres humanos sociais e inacabados, somos necessitados desse convívio em nosso processo de desenvolvimento e formação. Procuro orientar minha prática educativa, honrando todos que até aqui participaram e participam em meu desenvolvimento pessoal e profissional. Em especial, aqueles em cujo processos de formação e desenvolvimento também participo. Acredito que oriento minha prática, buscando aprender o que ainda não sei e fazer melhor o que o compete a mim.

Na minha concepção, a aprendizagem é um processo humano e social que marca e define nossa existência. Nascemos predisposto a esse processo, do qual dependemos e que implica a participação do meio natural e social. A princípio, não temos como escapar ao determinismo dessa dependência, “é impossível ser feliz sozinho”. Mas, importa que o processo de aprendizagem oriente a formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos. Existem diversas teorias que explicam o processo de desenvolvimento humano e, conseqüentemente o processo de aprendizagem. É fundamental o embasamento teórico que orienta as nossas concepções sobre homem, educação, sociedade, ensino e aprendizagem e ações pedagógicas. Como se aprende? Como meu aluno aprende? Essas reflexões precedem a questão – Como ensinar? É analisando e refletindo sobre a concepção de aprendizagem que orienta nossa prática, que podemos responder às necessidades e especificidade de como podemos orientar o processo de aprendizagem.



Carta Pedagógica 2 – Onda 2.1

Teresina, 18 de janeiro de 2024

Prezada,

Relembrar o momento desafiador do bullying sofrido pelo aluno naquela época em que nem sabíamos assim caracterizá-lo traz a sensação de que sempre podemos fazer melhor, mas entender que de fato, nunca estamos prontos ou preparados para os desafios da docência. Hoje, tenho atitudes e palavras para dialogar em situações semelhantes, como resultado das experiências no convívio escolar, em especial da sala de aula. Observo que mesmo na educação superior, o discente e o professor(a), ainda não conseguem falar de si, de suas percepções, suas escolhas e opções no processo de construção da identidade pessoal e docente. Tem esse “ranço” da escola tradicional, da busca pela padronização de comportamentos e formação ideal. Em situações semelhantes, oriento e tenho realizado a discussão em grupo, através da roda de conversas, a partir de leituras, opiniões de especialistas, e a constituição do espaço de fala e escuta em que todos podem apresentar suas percepções sem medo da crítica, no enfrentamento de todas as formas de preconceitos. O que sempre oriento ao discente é que, ao abordar conteúdos/temáticas que podem ser conflitantes e polêmicos em sala de aula, são imprescindíveis as pesquisas e leituras sob diferentes abordagens, desde o senso comum até a construção e sistematização do conhecimento científico, no contexto do planejamento. Em sala de aula, fazer a mediação entre as diversas abordagens, sem imposições ou “achismos”. Essa mediação requer do professor habilidades profissionais na perspectiva do domínio do conteúdo e do saber aprender a conviver, na diversidade, no multiculturalismo respeitando e reconhecendo o sentimento, a cultura e saber do outro. Algumas sugestões de como fazer esses momentos de discussões, através da indicação de leituras prévias, algumas técnicas ou dinâmicas de grupos, textos motivacionais, estudo de casos, análise de dados estatísticos sobre quaisquer formas de discriminação, preconceito e exclusão.

O outro ponto sobre o qual solicita que aprofunde em minha reflexão, o desafio de se qualificar em pós-graduação e exercitar a docência participando de forma coletiva na construção da escola e de um mundo melhor para todos, penso que a escola de atuação docente é, por excelência, a principal escola de formação continuada do professor. Para além da sala de aula, em outros espaços e nas rotinas de trabalho, são constituídos diferentes espaços, os encontros pedagógicos, os trabalhos em comissões, a participação em Colegiados e Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) de cursos, eventos científicos e culturais, sala de professores, os momentos de apresentar nossas propostas em minutas de documentos abertos à consulta da comunidade escolar, entre outros. Espaços em que através da troca de saberes e experiências, os desafios frente ao que está constituído através das normas, impõe o constante processo de atualização, para podemos pensar e agir, enquanto constituintes, buscar de forma concreta e coletiva dar continuidade a construção da escola e da sociedade democrática. Aprendo muito nessas atividades em que se faz necessário o exercício democrático da participação. Compreender e acompanhar as atividades meios e fins da escola é desafiador porque rompe aquela concepção de que o professor é apenas para a sala de aula. A gestão de sala de aula e a participação da organização da escola como um todo requer o movimento de buscar outros sentidos e significados para a função da escola e da docência. Momento em que se faz necessário repensar nossas posturas, acompanhar as mudanças curriculares, estudar e pesquisar as temáticas contemporâneas para dialogar com as novas gerações que acolhemos a cada ano letivo.

