

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

FABIANO DONIZETI IDEM

**ENTRE AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES E AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS: AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES NA
PERSPECTIVA DA RELAÇÃO COM O SABER**

SÃO CARLOS-SP
2024

FABIANO DONIZETI IDEM

ENTRE AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: AS
PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA RELAÇÃO COM O SABER

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal de São Carlos, linha de pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade, como parte dos requisitos necessários para a defesa do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva

SÃO CARLOS-SP
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Fabiano Donizeti Idem, realizada em 19/08/2024.

Comissão Julgadora:


Prof. Dr. Flávio Gaetano da Silva (UFSCar)


Profa. Dra. Camila Perez da Silva (UEMASUL)


Profa. Dra. Aline Cristina de Souza (UFMG)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

*Matriz, Geratriz, Motriz
Pai, Mãe, Irmã
Lázaro, Isabel, Rita.*

*Docente, Educador, Sujeito-professor
Mediador, Inspirador, Encantador
De tantos nomes, locais e práticas.*

*A esses dois grupos que me constituíram como
um sujeito, DEDICO essa trajetória...
nela estão impressos cada um desses
que me permitem perceber, conceber e viver.*

AGRADECIMENTOS

Ao refletir sobre a minha constituição como sujeito e a jornada que culminou nesta dissertação, sinto a profunda necessidade de expressar minha gratidão. As leituras que encontrei ao longo do caminho não apenas moldaram meu entendimento acadêmico, mas também foram fundamentais na formação da minha subjetividade. Cada palavra lida e escrita tornou-se um elemento essencial de minha expressividade, possibilitando que eu articulasse minhas ideias e sentimentos de maneira plena e autêntica. Minha trajetória é, então, marcada por influências e inspirações que me acompanharam e me sustentaram, tornando-se o alicerce do meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Para expressar, assim, meus agradecimentos, recorro a uma fala do professor António Nóvoa¹, baseada no Tratado de Gratidão de São Tomás de Aquino, segundo o qual existem três níveis de gratidão: mais superficial que indica o reconhecimento intelectual, ou seja, o nível cognitivo do reconhecimento; o segundo nível é do agradecimento por algo que alguém fez por nós; e, por fim, o terceiro nível, que é o mais profundo, pois traduz um vínculo e um comprometimento com as pessoas. Segundo Nóvoa, somente

em português [...] se agradece com o terceiro nível. O terceiro nível, o nível mais profundo do tratado da gratidão. Nós dizemos ‘Obrigado!’. E obrigado quer dizer isso mesmo. Fico-vos obrigado. Fico obrigado perante vós. Fico vinculado perante vós. Fico-vos comprometido [...] (Sacrate Príncipe, 2018).

É justamente a partir desse nível do vínculo que, inicialmente, agradeço ao meu pai *Lázaro Mariano Idem* e à minha mãe *Isabel Aparecida Rodrigues*, pois vocês sempre foram a minha base e meu porto seguro. Na encantadora simplicidade e no pouco acesso à escola que tiveram, fizeram-me apaixonar pela Educação e me transmitiram valores que, com toda certeza, estão incorporados à minha prática pedagógica. Vocês sempre foram a base sólida da minha trajetória, oferecendo apoio e amor constante. Aqui, preciso fazer uma consideração de amor: entre a entrega da dissertação aos professores da minha banca examinadora e o exame de defesa, meu pai fez a sua Páscoa e eu não pude compartilhar com ele este momento de conquista. Este trabalho, então, é mais do que uma conquista acadêmica; é uma prova do amor eterno que nos une, além do tempo e da distância.

¹ Essa fala pode ser acessada em <https://www.youtube.com/watch?v=fFHCjQkAD1k>.

Não posso deixar de agradecer à minha irmã [Profa. Dra.] *Rita de Cássia Idem*. Talvez possa parecer um certo exagero colocar a titulação antecedendo ao nome dela, mas não é. Só quem sabe dos inúmeros esforços que ela teve para ser a motriz para a educação, em nível *Stricto Sensu*, na nossa família, entende essa minha colocação. Eu sou seu admirador e sempre o serei. Admiro a sua visão da Educação, a pessoa que você é e toda a sua dedicação. Minha trajetória de vida não seria a mesma sem você!

Manifesto também o meu vínculo de gratidão a todos os meus professores por terem desempenhado um papel crucial na minha constituição como sujeito e na minha trajetória escolar/acadêmica. Vocês me ensinaram a valorizar a palavra e a expressividade, mostrando-me o poder transformador da educação. Aqui, refiro-me àqueles com os quais eu desenvolvi uma relação pedagógica e de amizade desde a minha professora encantadora, na Fazenda Santa Justa, aos que tive oportunidade de conhecer na Universidade Federal de São Carlos.

Por isso, faço aqui uma menção de comprometimento e agradecimento a meu orientador Prof. Dr. *Flávio Caetano da Silva* que viu em mim um potencial que nem eu mesmo enxergava. Ser seu orientando e desenvolver uma relação mais próxima ao senhor foi como estar diante de faróis de sabedoria e inspiração, que me guiaram com paciência e dedicação. Suas contribuições me ajudaram a moldar a forma como vejo o mundo e como interajo com ele. No senhor, eu encontrei um professor com as características que sempre busquei ter, sobretudo a humanidade: o senhor nos enxerga como sujeitos, com nossas individualidades, mas nos impulsiona a uma trajetória de possibilidades desafiadoras.

Não posso deixar de agradecer àqueles que eu dividi os últimos anos de exercício profissional: o Prof. Dr. *Marco Antônio Pratta* (Secretário de Educação e Cultura de Descalvado); a Profa. Ma. *Alessandra de Jesus Batista Paganotto* (Diretora de Educação e Cultura); as Orientadoras Educacionais Profa. *Jucelene Francé*, Profa. *Eliane Aparecida Marcatto da Silva* e Profa. *Fernanda Stênio Dias*; e as integrantes do Núcleo de Atualização Educacional Profa. Ma. *Márcia Maria de Oliveira* e Profa. *Adriana Marcatto Tinelli*. A oportunidade que me concederam, ampliaram a minha visão sobre a Educação e me fizeram compreender com vivacidade a importância de um sujeito-professor. Vocês me abriram e me acompanharam em um espaço profissional que robusteceu a minha trajetória profissional a ponto de afirmar que hoje sou outro professor - suas colaborações e as trocas de experiência enriquecem a minha trajetória.

Agradeço com igual intensidade à Profa. Dra. *Camila Perez da Silva*, à Profa. Dra. *Aline Cristina de Souza* e ao Prof. Dr. *Ricardo Gavioli de Oliveira* pela presença em minha banca de

qualificação e de defesa; pelo tempo, pela dedicação e pela expertise que vocês se dispuseram para avaliar o meu trabalho. Suas análises criteriosas e suas valiosas sugestões não só enriqueceram este estudo, mas também me proporcionaram um aprendizado inestimável. A generosidade com que compartilharam seus conhecimentos e a seriedade com que conduziram o processo de avaliação são inspirações para mim. Ter a oportunidade de alcançar o título de mestre através da leitura e aprovação do meu trabalho por vocês é uma inscrição definitiva e valiosa na minha trajetória educacional.

Agradeço, ainda, à gestora, à coordenadora pedagógica, aos professores e estudantes da Unidade Escolar onde a pesquisa empírica foi desenvolvida; em especial, faço destaque aos sujeitos-professor que me concederam a inigualável oportunidade de acessar suas histórias, saberes e vivências. Sem dúvida, a minha trajetória profissional passou a ser construída, também, com os compartilhamentos de vocês – são linhas que se somam à tessitura do meu mundo vivido.

A experiência na Universidade Federal de São Carlos foi como um oxigênio para a minha trajetória. Estar no ambiente universitário foi uma oportunidade de quebrar estereótipos, de valorizar a diversidade, de derrubar muros epistemológicos, de modelizar comportamentos, de me destituir e me constituir. Isso só foi possível, porque não trilhei essa trajetória sozinho... lá estavam vocês: *Mauro Gomes de Camargo, Ingrid Fernandes Gomes Pereira Brandão, Amanda Jardim, Maria Fernanda Feminella Campos e Juliano Trevisani*. Talvez vocês não tenham dimensão de o quanto foram essenciais e me ajudaram a ver novas dinâmicas de amizade, de vida, de estudante, de professor... enfim, de um sujeito em constante construção. A vocês, eu acrescento todos os amigos e as pessoas por quem tenho um carinho especial e fazem parte do meu mundo vivido e me ajudam a constituir-me um ser subjetivo, social e humano.

Expresso, ainda, minha sincera gratidão à CAPES pelo apoio e incentivo ao desenvolvimento da pesquisa acadêmica no Brasil. Embora eu não tenha sido bolsista, reconheço a importância crucial do trabalho realizado por essa instituição em fomentar a educação e a pesquisa científica. Seu compromisso com a excelência acadêmica e a formação de profissionais qualificados é inspirador e merece todo reconhecimento, sobretudo por seu papel indispensável no avanço do conhecimento e na promoção da educação em nosso país.

Agradeço também a Deus! No capítulo 20, versículo 16, o evangelista Mateus escreve que “Assim, pois, os últimos serão os primeiros [...]”². Assim, nessa licença poética agradeço-

² Bíblia Sagrada Ave-Maria, 192ª ed. São Paulo: Editora Ave- Maria, 2010.

Lhe, pois sua presença constante guiou cada passo desta minha jornada. Sua sabedoria e amor incondicional foram fontes inesgotáveis de força e inspiração, especialmente nos momentos de maior desafio. Sou grato pelas bênçãos concedidas, pelas oportunidades surgidas e pelo discernimento nos momentos de decisão. A fé em Sua divina providência me sustentou e me deu coragem para perseverar. Em um ambiente como o universitário que parece querer invisibilizar a fé, ou negar a Sua existência, desprezando a experiência que o sujeito tem o direito de ter, buscar-Te e querer-Te não foi um problema, pelo contrário, me abriu portas e espaços que jamais esquecerei.

Por fim, celebro com gratidão os laços que teceram minha jornada, os sorrisos que iluminaram meu caminho e as mãos que me ergueram nas horas de necessidade. Cada palavra de apoio ecoa como notas suaves em uma melodia contagiante. Tudo isso me leva à busca de ser um sujeito simples, com pouco predicado, tentando ser um adjunto nesta análise sintática que chamamos de VIDA!

Embora o mundo comum seja o terreno comum a todos, os que estão presentes ocupam nele diferentes lugares, e o lugar de um não pode coincidir com o de outro, da mesma forma que dois objetos não podem ocupar o mesmo lugar no espaço. Ser visto e ouvido por outros é importante pelo fato de que todos veem e ouvem de ângulos diferentes. (...) O mundo comum acaba quando é visto somente sob um aspecto e só se lhe permite uma perspectiva (Arendt, 2001, p. 67-68).

RESUMO

As práticas pedagógicas e a trajetória escolar desempenham papéis cruciais na formação dos professores, influenciando profundamente suas abordagens educacionais e métodos de ensino. A trajetória escolar dos professores, incluindo suas experiências, vivências e lembranças quando eram estudantes da Educação Básica, molda suas percepções e atitudes em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Estas experiências formativas servem como referência para a construção de suas identidades profissionais e epistemológicas. Diante disso, o presente estudo teve por objetivo compreender a percepção de professores do 9º ano do Ensino Fundamental sobre a relação entre suas trajetórias escolares e suas práticas pedagógicas. Para tanto, delimitou-se uma pesquisa de natureza qualitativa e exploratória, que não parte de uma hipótese inicial. Adotou-se também uma concepção construtivista social, pois entende-se que os sujeitos desenvolvem significados variados, múltiplos, subjetivos e sociais das experiências vividas. Foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados: um questionário caracterizador dos participantes e com perguntas abertas que tematizam a percepção sobre a trajetória escolar, as práticas pedagógicas e o papel da educação, da escola e do professor na atualidade; e uma entrevista semiestruturada sobre a trajetória escolar, a descrição das próprias práticas pedagógicas, como estas agregam práticas com as quais os sujeitos-professor foram formados, a percepção do que ainda se mantém da escola em que estudaram, a relação entre trajetória escolar e práticas pedagógicas e, por fim, a relação epistêmica que o sujeito-professor mantém com o componente curricular que ministra. Participaram da pesquisa cinco professores do 9º ano do Ensino Fundamental de uma Unidade Escolar da cidade de Descalvado. Os dados foram analisados na perspectiva teórica da Relação com o Saber de Bernard Charlot: os questionários foram analisados a partir do Balanço do Saber, com uma adaptação para a presente pesquisa, construindo-se mapas mentais; e as entrevistas foram analisadas a partir da Matriz QCC (Quando estudante, Como professor e Com os estudantes), construída para essa pesquisa. Essa análise partiu de três categorias identificadas nas entrevistas: um modelo de estudante; da percepção a uma nova concepção do sujeito-estudante (ambas em uma perspectiva diacrônica); e os saberes da trajetória e a atuação profissional, em uma perspectiva sincrônica de ação do professor na relação pedagógica. As análises evidenciaram que, na época de estudantes, priorizava-se somente o aspecto cognitivo do estudante. No entanto, a concepção que esses professores adotam acerca do sujeito-estudante reflete uma visão holística e integradora, reconhecendo-o em sua totalidade e complexidade, ou seja, a partir das dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais. Ao retomar a trajetória escolar, foi possível perceber como as memórias dos sujeitos-professor são constantemente revisitadas e utilizadas como referências práticas no ambiente escolar atual, aprimorando as abordagens de ensino e evitando repetir padrões que podem não ter sido eficazes ou inspiradores durante a própria experiência escolar. Desse modo, foi possível identificar a existência de uma epistemologia da trajetória, entendida e concebida como o estudo dos saberes adquiridos pelos professores ao longo de suas trajetórias escolares, sobretudo desde o período em que eram estudantes da Educação Básica, e sua relação com a prática pedagógica. A epistemologia da trajetória mantém a valorização do conhecimento tácito e prático da epistemologia da prática de Maurice Tardif, mas adiciona uma dimensão temporal e biográfica, evidenciando que a construção do saber é um processo contínuo e relacional que se estende além do contexto universitário e imediato da sala de aula. Nesse entrelaçar de tempos e experiências encontra-se a verdadeira essência da educação: uma contínua construção de sentido, onde cada trajetória de vida se torna um capítulo indispensável na grande narrativa do aprender e do ensinar.

Palavras-Chave: Relação com o Saber; Percepção dos professores; Trajetória Escolar; Práticas Pedagógicas; Epistemologia da Trajetória.

ABSTRACT

Pedagogical practices and school background play crucial roles in teacher training, profoundly influencing their educational approaches and teaching methods. Teachers' school careers, including their experiences and memories when they were primary school students, shape their perceptions and attitudes towards the teaching-learning process. These formative experiences serve as a reference for the construction of their professional and epistemological identities. With this in mind, the aim of this study was to understand the perceptions of 9th grade elementary school teachers about the relationship between their school trajectories and their teaching practices. To this end, the study was qualitative and exploratory in nature, and did not start from an initial hypothesis. A social constructivist approach was also adopted, as it is understood that subjects develop varied, multiple, subjective and social meanings of their experiences. Two data collection instruments were used: a questionnaire characterizing the participants and with open-ended questions about their perception of their school career, teaching practices and the role of education, the school and the teacher today; and a semi-structured interview about their school career, the description of their own teaching practices, how these add to the practices with which the subject-teachers were trained, their perception of what they still retain from the school where they studied, the relationship between their school career and teaching practices and, finally, the epistemic relationship that the subject-teacher maintains with the curricular component they teach. Five 9th grade elementary school teachers from a school in the city of Descalvado took part in the research. The data was analyzed from the theoretical perspective of Bernard Charlot's Relationship with Knowledge: the questionnaires were analyzed based on the Balance of Knowledge, adapted for this research by constructing mind maps; and the interviews were analyzed based on the QCC Matrix (When student, As teacher and With students), constructed for this research. This analysis was based on three categories identified in the interviews: a student model; from perception to a new conception of the student-subject (both from a diachronic perspective); and the knowledge of the trajectory and professional performance, from a synchronic perspective of the teacher's action in the pedagogical relationship. The analyses showed that, when they were students, they prioritized only the cognitive aspect of the student. However, the conception that these teachers adopt of the student-subject reflects a holistic and integrative vision, recognizing them in their totality and complexity, in other words, from the cognitive, emotional, social and cultural dimensions. By revisiting their school career, it was possible to see how the memories of the teacher-subjects are constantly revisited and used as practical references in the current school environment, improving teaching approaches and avoiding repeating patterns that may not have been effective or inspiring during their own school experience. In this way, it was possible to identify the existence of an epistemology of trajectory, understood and conceived as the study of the knowledge acquired by teachers throughout their school careers, especially from the time they were primary school students, and its relationship with teaching practice. The epistemology of trajectory maintains the appreciation of tacit and practical knowledge from Maurice Tardif's epistemology of practice, but adds a temporal and biographical dimension, showing that the construction of knowledge is a continuous and relational process that extends beyond the university context and the immediate classroom. In this interweaving of times and experiences lies the true essence of education: a continuous construction of meaning, where each life trajectory becomes an indispensable chapter in the great narrative of learning and teaching.

Keywords: Relationship with knowledge; Teachers' perceptions; School trajectory; Pedagogical practices; Epistemology of the trajectory.

LISTA DE FIGURAS

Mapa Mental 1 – Trajetória Escolar.	105
Mapa Mental 2 – Prática pedagógica.	110
Mapa Mental 3 – Papel da Educação, da escola e do professor.	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Confluência entre Merleau-Ponty, Lefèbvre e Bernard Charlot	56
Tabela 2 – Documentos por descritores nas bases de dados	74
Tabela 3 – Seleção dos documentos pelo título e pela palavra-chave	75
Tabela 4 – Seleção de textos pelo resumo	75
Tabela 5 – Documentos selecionados	77
Tabela 6 – Censo Escolar do município de Descalvado no ano de 2022	84
Tabela 7 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa	87
Tabela 8 – Matriz QCC	93
Tabela 9 – Conceitos principais da dissertação	98
Tabela 10 – Matriz QCC	125
Tabela 11 – Matriz QCC Graciosidade	126
Tabela 12 – Matriz QCC Entusiasmo	128
Tabela 13 – Matriz QCC Criatividade	130
Tabela 14 – Matriz QCC Superação	133
Tabela 15 – Matriz QCC Determinação	135
Tabela 16 – Matriz QCC Geral	136

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO - Entre os caminhos da minha trajetória formativa	16
INTRODUÇÃO	22
CAPÍTULO 1 - Trajetória Contextual – Revisão de Literatura	30
CAPÍTULO 2 - Trajetória Conceitual – Fundamentação Teórica	44
2.1 A percepção entre o vivido e o concebido	45
2.2 As práticas pedagógicas na confluência da relação com o saber e com o aprender	58
2.3 As dimensões epistêmicas, identitárias e social com o saber	65
CAPÍTULO 3 - Trajetória Metodológica	68
3.1 O (meu) papel de pesquisador	70
3.2 Delimitando o estudo das referências teóricas	73
3.3 Delimitando o estudo empírico	81
3.3.1 O lócus da pesquisa	81
3.3.2 Os sujeitos da pesquisa	86
3.3.3 Estratégias de Coleta de Dados	88
3.3.4 Procedimentos de Análise de Dados	90
3.3.5 Considerações éticas, de validade e de verificação	94
CAPÍTULO 4 - Trajetória Investigativa – Análise de Dados	98
4.1 O Balanço do Saber	99
4.1.1 Trajetória Escolar	101
4.1.2 Prática Pedagógica	107
4.1.3 O papel da Educação, da Escola e do Professor	116
4.2 A Matriz QCC	124
4.2.1 Sujeito-professor Graciosidade	125
4.2.1.1 Trechos da Entrevista 1	125
4.2.1.2 Matriz QCC 1	126
4.2.2 Sujeito-professor Entusiasmo	127
4.2.2.1 Trechos da Entrevista 2	127
4.2.2.2 Matriz QCC 2	128
4.2.3 Sujeito-professor Criatividade	129
4.2.3.1 Trechos da Entrevista 3	129
4.2.3.2 Matriz QCC 3	130
4.2.4 Sujeito-professor Superação	131
4.2.4.1 Trechos da Entrevista 4	131
4.2.4.2 Matriz QCC 4	133
4.2.5 Sujeito-professor Determinação	133
4.2.5.1 Trechos da Entrevista 5	133
4.2.5.2 Matriz QCC 5	135
4.2.6 Matriz QCC Geral	136
4.2.6.1 Um modelo de estudante	136
4.2.6.2 Da percepção a uma nova concepção do sujeito-estudante	139
4.2.6.3 Os saberes da trajetória e a atuação profissional	143
4.3 Epistemologia da trajetória	145

CONSIDERAÇÕES RETICENCIAIS	149
REFERÊNCIAS	153
ANEXOS	164
ANEXO I – QUESTIONÁRIO INICIAL	164
ANEXO II – TÓPICO GUIA	165
ANEXO III – SOLICITAÇÃO PARA A PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA	166
ANEXO IV – CARTA DE AUTORIZAÇÃO	167
ANEXO V – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	168
ANEXO VI – DECLARAÇÃO DE PROPRIEDADE INTELECTUAL DOS DADOS	171

APRESENTAÇÃO

Entre os caminhos da minha trajetória formativa

Penetra surdamente no reino das palavras.
Lá estão os poemas que esperam ser escritos.
Estão paralisados, mas não há desespero,
há calma e frescura na superfície intata.
Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.

Carlos Drummond de Andrade

A palavra! Essa é uma das grandes (re)descobertas que a pós-graduação me fez experimentar. A capacidade de penetrar em um outro “reino de palavras” foi uma das possibilidades descortinadas por esta pesquisa. No ambiente acadêmico, as palavras não têm só significados e sentidos; elas conceituam, tem filiação teórica e abrem a possibilidade para informações, saberes e conhecimentos.

A palavra é, então, um signo linguístico que não existe somente em estado de dicionário ou para os poemas como escreveu Carlos Drummond de Andrade; o signo existe para as experiências de vida que são, em estado mais vivaz, uma relação. O uso correto das palavras foi um ponto de atenção no processo de estudo e pesquisa para a presente dissertação. Isso não foi posto no que tange à inscrição da palavra na gramática normativa, mas na consideração da significação das palavras quando do seu uso, afinal a palavra é saber, a palavra é poder!

A minha trajetória formativa é marcada por duas relevâncias: a palavra e os sujeitos. Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, cursados em uma escola rural, a alfabetização produzia um fascínio e uma admiração: aprender as letras, as sílabas, as palavras e o texto escrito através da Cartilha Caminho Suave³ era fascinante. Ter um livro que eu podia levar para casa era a minha alegria, afinal não tive uma infância com muitos deles à minha disposição.

Até aquele momento, as minhas palavras faladas não eram um empecilho para as relações sociais, afinal os sujeitos com os quais eu convivia eram do mesmo espaço rural. Assim os falares, os assuntos, os modos de expressão, as analogias e as dificuldades se equiparavam.

³ A Cartilha Caminho Suave foi uma publicação que circulou entre os anos de 1950 e 1990 como um material destinado à alfabetização. De autoria de Branca Alves de Lima, a obra era organizada a partir de 103 atividades que objetivavam o desenvolvimento da motricidade fina, da leitura, da escrita e do raciocínio lógico. O material servia-se de uma didática imagética na qual a alfabetização acontecia pela associação de imagens, palavras-chaves, sílabas e, posteriormente, frases. O êxito da Cartilha está diretamente vinculado aos programas do Governo Federal que chegou à marca de 19 milhões de exemplares editados em 25 anos. A partir de 1995, as práticas docentes passaram a ser influenciadas pelos movimentos construtivistas e a Cartilha Caminho Suave entra em declínio e cai em desuso (Boto; Guirao, 2020).

Embora eu tenha ciência das diferenças entre os sujeitos, crianças e adultos com os quais eu convivia, aquela sala multisseriada e o nosso local de vivência era um espaço de iguais.

Por uma política nacional e estadual de fechamento das escolas rurais⁴, toda a turma passou a enfrentar as exaustivas horas no transporte escolar e o novo mundo da escola da zona urbana. Ali, as diferenças passaram a ser percebidas, as palavras mudaram e chegavam até a impossibilitar as relações sociais. Como um estudante oriundo da zona rural, o horário do despertar sempre era muito cedo e, ao chegar na Unidade Escolar, a disposição já não era mais a mesma, as roupas não estavam limpas e arrumadas – mesmo com todos os intentos de minha mãe em nos bem vestir –, e minha relação com o aprendizado parecia estar dificultada.

Nos longos seis anos para concluir o Ensino Fundamental e nos três anos do Ensino Médio, embora eu tivesse apoio de alguns professores e gestores, minha palavra parece haver silenciado, pois o meu lugar de fala⁵ era sempre de alguém proveniente da zona rural, pouco ou nada representada naquele novo espaço. À época, parecia que minha matrícula na escola da zona urbana era acompanhada por um diagnóstico que atestava “estudante proveniente da zona rural”. O diagnóstico, futuramente, seria um dos focos da minha trajetória profissional.

No transcorrer do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, as palavras que estereotipavam, cancelavam e dominavam ainda me acompanhavam restando como uma alternativa a dedicação nos estudos para ser notado pelos professores por meu potencial cognitivo. Não entendo esse esforço como inútil, mas naquele momento era finito, pois a escola raras vezes me apresentou as possibilidades de continuar os estudos ao fim do Ensino Médio. Isso criou uma lacuna na minha formação, haja vista que o ingresso no Ensino Superior somente aconteceu no ano de 2007.

Na graduação, o curso escolhido foi Letras: o encantamento pelos estudos linguísticos sobretudo da Sintaxe, da Morfologia e da Sociolinguística, aliado aos significados fortes da

⁴ Desde a Reforma Paulista da Educação, ocorrida em 1890, passou a acontecer o fechamento das escolas rurais e multisseriadas do estado. Embora a Reforma Educacional de 1920 tenha visto a escola rural como uma possibilidade para diminuir os índices de analfabetismo, os grupos escolares localizados na zona urbana sempre foram privilegiados. O movimento de fortalecimento da indústria e da urbanização, em meados de 1950, fez com que novamente a educação no campo e as escolas rurais não fossem a prioridade da gestão pública paulista. No final de 1989 e início de 1990, o Estado de São Paulo adotou uma política de nucleação e de reorganização do sistema estadual de ensino. Entende-se por nucleação o processo de deslocamento de crianças e jovens matriculados em escolas rurais com baixo número de matrículas para escolas em comunidades vizinhas com maior estrutura ou para as escolas da zona urbana (Basso, 2013). Foi no ano de 1990 que ocorreu o fechamento da escola em que eu estudava ocorrendo a transferência para uma Unidade Escolar recém-construída no município de Descalvado.

⁵ A expressão “lugar de fala” é aqui entendida como o *lócus* das vozes e discursos dos sujeitos pertencentes a grupos distintos, com posições sociais e culturais características e traz imbricada a intersubjetividade dos sujeitos e dos espaços por eles ocupados (Santos; Gabrich, 2021).

literatura africana de língua portuguesa abriram-me as portas para investigar a presença de variantes e variáveis sociolinguísticas nas produções textuais dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio da, até então, única escola pública desta etapa da Educação Básica na cidade de Descalvado.

Na ocasião, foi possível perceber que as marcas geográficas, históricas, sociais e situacionais presentes nas produções eram um meio de aproximar a escola e o conhecimento da língua, ali sistematizado, ao mundo vivido do estudantes. Não era um desprezo da variante padrão; pelo contrário, era um modo de reiterar a dinamicidade da língua e da linguagem que por vezes se mostravam inertes, paralisadas e solitárias nos exercícios utilizados nas salas de aula naquela turma de 3ª série; mas que, para os estudantes, era movimento, experiência, comunicação, relação e vivências concretas em seus grupos sociais.

No curso de segunda licenciatura em Pedagogia, a palavra acompanhou-me na pesquisa: a indagação acerca da utilização de um livro didático para a Educação Infantil permitiu-me identificar os intentos políticos e propedêuticos em uma etapa da Educação que precisa ser marcada pela interação, pela brincadeira, pela ludicidade e pelas infâncias.

É deveras reflexivo pensar em sujeitos tão pequenos ocupando um espaço em que não são mais tidos como crianças, mas como estudantes; pensar, então, em um livro didático era como encarcerar as experiências, aferrar as aprendizagens, apresar a linguagem e cativar as práticas pedagógicas, reduzindo o contato com a leitura e com a escrita por meio de um subsídio de alfabetização formal.

Quando enveredei-me pela pós-graduação *lato sensu*, a palavra também me acompanhou: na especialização em Educação Especial, a dicotomia entre o diagnóstico clínico de deficiência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência foi meu percurso investigativo. As palavras depositadas em um laudo clínico exercem um poder quase devastador; pois, em grande parte das experiências pesquisadas, a deficiência era sinônimo de não aprendizagem ou de fracasso escolar.

O diagnóstico clínico pode paralisar e silenciar as ações pedagógicas da escola e, ainda, infelizmente estão acima do sujeito-estudante. A palavra é usada para incapacitar, reduzir e rotular. A própria palavra diagnóstico, sob um olhar pedagógico, infere o ato de distinguir como a percepção da diferença, da singularidade e da unicidade do estudante em seus tempos, espaços e ritmos de aprendizagem são potencializadores da aprendizagem; e o ato de discernir que é de conhecer, de modo aprofundado, os estudantes e seus aspectos socioafetivos, o currículo para planejá-lo a partir da diversidade e os tipos de adaptação que são necessários para o pleno

acesso dos estudantes ao seu direito à educação.

Em outra especialização, “Da escola pública à Escola-Outra: relações com o saber que impactam projetos de vida e do trabalho” realizada pela Universidade Federal de São Carlos, as palavras ganharam um tônus especial: no aprofundamento teórico, nas postagens interativas nos fóruns, na oportunidade ímpar de escrever a minha autobiografia de formação e na produção de um artigo científico, experimentei, com um novo sentido, o uso das palavras. Especificamente no artigo, a inquietação disparadora foi “O fracasso escolar existe?”.

O trabalho analisou as respostas de quatro estudantes universitários que acessaram espontaneamente um questionário on-line. Após a coleta de dados, as palavras utilizadas pelos participantes e os significados atribuídos por eles ao fracasso escolar foram o material de trabalho a partir da perspectiva teórica da Relação com o Saber⁶.

Para o ingresso no programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, a questão de pesquisa trazia a palavra e seus significados como o escopo das reflexões e das discussões; pois a pergunta de partida e o levantamento do material empírico me permitiram perceber o quanto a palavra pode ser uma via de abertura, de mobilização ou de bloqueio para a aprendizagem.

De acordo com Bernard Charlot (2000, p. 15), “[...] a característica do pesquisador é a de questionar a questão que lhe é feita, interrogar os termos nos quais ela é formulada. Deve desconstruir e reconstruir o objeto que lhe é proposto e a questão que lhe é submetida”. Assim, ao tomar a pergunta que norteia essa pesquisa, vi-me na obrigação de desconstruí-la em outras perguntas para que houvesse um aporte sólido das discussões que são apresentadas.

Embora pareça redundante, ao levantar questionamentos sobre a questão de pesquisa, o pesquisador se livra das arestas de uma condução enviesada no trabalho em campo e se protege das evidências. As evidências aqui são entendidas como as próprias percepções do pesquisador que, na incursão das suas experiências e da sua trajetória, não podendo se considerar alguém desafetado de concepções epistemológicas e sociológicas, precisa servir-se de uma certa ingenuidade que direcione as inferências (Charlot, 2000). Nesse sentido, registrar a significação das palavras para essa pesquisa torna-se essencial para que se indique quais conceitos servirão de escopo para a análise dos dados.

Assim, esta dissertação surge no intuito de construir caminhos para que se alcance o objetivo geral de analisar a percepção dos professores sobre a relação entre sua trajetória escolar

⁶ No contexto dessa pesquisa, foi feita a opção de registrar com iniciais maiúsculas a expressão “Relação com o Saber” toda vez que se fizer referência à perspectiva teórica desenvolvida pelo Professor Bernard Charlot. Ao grafar com iniciais minúsculas, evidencia-se o processo relacional com o saber e não a perspectiva teórica.

e suas práticas pedagógicas. Por isso, optou-se pela não definição e registro de uma hipótese inicial; pois, de acordo com os pressupostos de Creswell (2010), a pesquisa se firmou no princípio da teoria fundamentada nos dados, ou seja, não impostas de antemão, buscando capturar no percurso a complexidade e a riqueza dos fenômenos estudados, em vez de simplificá-los em termos de variáveis específicas e relações causais anteriormente descritas.

Por isso, considera-se que, em muitos momentos desse texto, haverá um trânsito entre a semântica e a pragmática. Para Paiva, Souza e Santos (2014), os estudos linguísticos na Semântica estão direcionados diretamente para a língua, sem a interferência dos interlocutores; a Pragmática, por sua vez, aborda a intenção dos interlocutores no uso da língua, abrindo possibilidades de leituras. A Semântica trabalha o sentido no nível explícito, conceitual, teórico ou dicionarizado, já a Pragmática se envereda pelo sentido implícito que é carregado de intencionalidade.

O aporte teórico-conceitual será a base da pesquisa, mas não se poderá fugir da formalização de inferências interpretativas ao dar voz aos sujeitos no intento de conhecer, por vias da sua pragmática textual, as suas percepções. Assim, o objeto de estudo será a percepção verbalizada pela escrita e pela oralidade.

A segunda relevância na minha trajetória diz respeito aos sujeitos com quem tive oportunidade de estabelecer relações. Cabe um destaque especial aos sujeitos-professor⁷ que influenciaram a minha escolha profissional: aqueles que souberam me valorizar, rompendo a visão determinista, ou seja, os sujeitos-professor que não olhavam a minha origem como fator de bloqueio ou empecilho para uma trajetória escolar (e fora da escola) de sucesso; e aqueles que viam barreiras e não possibilidades, dificuldades e não potencialidades, ponto final e não reticências.

Esses últimos sujeitos-professor também estão presente em mim no reverbero especular de minhas ações pedagógicas que tomam o sujeito como aquele que dá sentido interpretativo ao mundo em que vive, não se deixa dominar, sustenta com positividade os seus interesses, reconhece os seus desejos e tem, em suas ações, o ímpeto de transformar o mundo para o seu proveito (Charlot, 2000). Assim, no contexto dessa pesquisa, a palavra sujeito será usada para

⁷ A escolha por grafar o plural na forma sujeitos-professor justifica-se pelo emprego da gramática normativa. De acordo com a Nova Gramática da Língua Portuguesa de Celso Cunha, apenas o primeiro termo assume a forma de plural quando o segundo termo da composição é um substantivo que funciona como determinante específico. No contexto da pesquisa, entende-se que o substantivo “professor” especifica o sujeito. Ao entender o professor também como um sujeito, entende-se que ele tem uma relação com o mundo, com ele mesmo e com os outros, ou seja, o professor normal que ganha um salário, sustenta sua família, interage com situações esgotantes e com prazeres discretos, “que se sente objeto de críticas, mas, afinal de contas, orgulha-se do trabalho feito, que ensina com rotinas provadas, mas, às vezes, abre parênteses construtivistas” (Charlot, 2013, p. 106).

se referir a

- um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos;
- um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que será inscrito em relações sociais;
- um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade (Charlot, 2000, p. 33).

Esse sujeito não está dado como algo hermeticamente constituído; pelo contrário, ele se produz e é produzido nas interações, ou seja, ele é um ator que “[...] se apropria do social sob uma forma específica transformada em representações, comportamentos, aspirações, práticas, etc.” (Charlot, 2000, p. 43). O sujeito é aquele que conjuga a singularidade e a socialização, possui um psiquismo específico, mas é um indivíduo relacional, a partir de uma posição na sociedade em que está inserido.

O sujeito é, então, alguém que se relaciona consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Ele é um “[...] *ex-sistente* aberto ao ser e ao tempo” (Charlot, 2020, p. 197). A expressão, cujo grifo na citação é nosso, é uma retomada que Bernard Charlot faz do alemão Martin Heidegger e de seus postulados sobre o homem como um Ser no mundo, pois o homem só pode *ex-sistir*, ou seja, fora de si na abertura a outro ser e ao mundo.

Ao considerar esse mundo, ponderam-se também os desafios nele existentes como a desigualdade social e racial, a discriminação, as questões de sustentabilidade e ecologia, a barbárie que permeia as redes sociais e a virtualidade que deixa o mundo à deriva. Sendo assim, esse homem – como sujeito – “[...] não é uma ideia, nem uma natureza, nem uma essência, o homem é uma aventura” (Charlot, 2023, p. 6).

Nessa aventura de me tornar humano e, nos últimos tempos, sujeito-professor-pesquisador, emerge a necessidade de aprender a potência da experiência do outro como um sujeito circunscrito numa dinâmica própria cujo acesso aos significados se deu por meio das palavras enunciadas como vivências, concepções e percepções.

INTRODUÇÃO

Quando eu morder
a palavra,
por favor,
não me apressem,
quero mascar,
rasgar entre os dentes,
a pele, os ossos, o tutano
do verbo,
para assim versejar
o âmago das coisas.

Conceição Evaristo

A educação é um movimento interno alimentado pelo que o sujeito encontra fora de si, ou seja, é indissociavelmente, a apropriação do mundo humano e a construção de si mesmo (Charlot, 2013). Para essa concepção de educação, o estudante precisa ser concebido como um sujeito relacional, ou seja, como alguém que estabelece relações que podem ser consigo, com os outros e com o mundo.

Nesse sentido, a educação se constitui a partir de muitos processos formativos que podem acontecer em vários espaços, ou seja, “[...] na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 2021, p. 8), ou seja, a educação não pode ser vista somente como aquilo que acontece em um ambiente escolar.

Entende-se aqui o espaço não apenas uma dimensão física, mas também um construto social, político e cultural que molda as relações humanas e a organização da sociedade (Lefêvre, 2006). Na perspectiva *merleau-pontiana*, trata-se do mundo vivido, aquele que se constitui pelas experiências pessoais, logo é o espaço no qual o sujeito está imerso ou o mundo da vida cotidiana, onde a percepção, a corporeidade e a experiência estão interligadas de forma complexa e fundamental (Merleau-Ponty, 1999).

Como sujeitos, as diversas relações estabelecidas em seus espaços de vivências configuram-se como oportunidades de aprendizado. Dentre esses, a escola precisa ser vista como espaço específico de aprendizagem e de democracia inclusiva, voltada ao acolhimento, reconhecimento e formação humana global, que respeita as singularidades e diversidades e que promove processos alinhados com os interesses, realidades, necessidades e possibilidades vivenciadas pelos estudantes (Brasil, 2018).

Torna-se imperativo considerar um entrecruzamento semântico e conceitual entre educação e aprendizagem. A educação é um movimento interno de construção da identidade de um sujeito; a aprendizagem é o caminho para esse movimento. Só há educação na relação com o outro que pode estar fisicamente presente nesse processo ou virtualmente como aquele que compõe uma comunidade que possui um determinado saber (Trópia; Caldeira, 2007). A palavra ‘virtualmente’⁸ foi usada, aqui, no sentido de existir como faculdade, potência ou possibilidade (Ferreira, 2009). Então, só pode haver aprendizagem quando se conjuga a singularidade – na construção de si e de sua identidade – com a diversidade, na relação com o outro.

Tais premissas parecem não coadunar com certas realidades ainda percebidas na educação brasileira que se fundamenta na linearidade da aprendizagem como um produto final de várias etapas isoladas, compartimentadas e avaliadas com base em méritos. Nesse cenário, a palavra ‘educação’ parece assumir significados relacionados à moral e aos bons costumes construídos no ambiente familiar; ‘aprendizagem’ seria, então, algo sistematizado na escola a partir de conhecimentos historicamente construídos alocados em um currículo.

Criou-se então uma aparente ruptura conceitual entre educação e aprendizagem: educação é incumbência da família e a aprendizagem da escola; a educação é para se tornar alguém socialmente aceito, a aprendizagem para ‘ser alguém na vida’ não considerando assim o sujeito que está se constituindo no presente; a educação é ampla, a aprendizagem é circunstancial e limitada na e pela escola; a educação gera aptidões pessoais e sociais, a aprendizagem gera nota e classificação.

Essa errônea separação entre educação e aprendizagem tem gerado uma confusão no sentido atribuído à escola pelos estudantes e também pela sociedade. As pesquisas realizadas por Charlot (2001, 2002, 2005, 2013); Reis (2012); Silva, Laurino (2019); e Correia *et al.* (2019) apontam que o estudante não vai à escola para aprender: ele frequenta esse espaço para ser avaliado, tirar nota, para se socializar ou para ser alguém no futuro, colocando a trajetória escolar em relação ao saber e ao conhecimento em um plano pouco considerado.

Disso decorrem alguns problemas: o estudante passa por um processo de desilusão com a escola e o que é ali ensinado não o mobiliza na direção do desejo ou do sentido de aprender, pois pouco se relaciona com a sua trajetória de vida fora do espaço escolar. Assim, a escola é um espaço visitado e não um mundo vivido pelo estudante; o universo intelectual da escola é composto por objetos cujos sentidos não dialogam com as vivências desses (Charlot, 2013).

⁸ No decorrer da pesquisa, a utilização de aspas simples se dá para se fazer destaque em palavras e expressões sem provocar confusão com uma citação direta.

Nesse sentido, é possível “[...] caracterizar a educação como desvio” (Charlot, 1986, p. 38).

O conceito de desvio usado por Bernard Charlot é uma crítica ao psicólogo e professor universitário francês Jean Chateau que postulava o necessário distanciamento do ambiente vivido para se melhor preparar para a vida, ou seja, para aprender é preciso voltar as costas para o real, desinteressar-se completamente pelas estruturas sociais, econômicas, políticas e culturais atuais (Charlot, 1986). Esse desvio tem fragmentado as vivências do estudante e o colocado na bifurcação entre uma trajetória de vida e uma outra trajetória escolar – caminhos que pouco ou nada se cruzam, demonstrando um descompasso entre o que se encontra nos documentos normativos e o que é vivido nas Unidades Escolares.

Trajetória refere-se a “[...] um quadro de práticas e processos de subjetivação e classificação do mundo que se transmudam em ações sociais e em imaginários políticos e sociais” (Costa, 2022, p. 12). Assim, um sujeito pode ter a sua trajetória de vida, de profissão, de formação e, também, uma trajetória escolar. De acordo com a definição elaborada nesta dissertação, entende-se por trajetória escolar as experiências circunscritas no mundo vivido de um sujeito-estudante no decurso de seu processo formativo em uma instituição escolar desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

Para Charlot (2006, p. 15), no entanto, a “[...] educação é um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização-subjetivação”. Entende-se por humanização ou hominização, o ato de “tornar-se homem” (Charlot, 2000, p. 53); por socialização, “[...] tornar-se um membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela [...]” (Charlot, *loc. cit.*) e por singularização, “[...] tornar-se um exemplar único de homem [...]” (Charlot, *loc. cit.*). Isso se dá pelo ato de aprender “no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, num movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação” (Charlot, *loc. cit.*).

Em Charlot e na perspectiva teórica da Relação com o Saber, as dinâmicas da educação e da aprendizagem encontram-se e fazem parte de um mesmo processo de constituição de um sujeito e de suas aproximações com a informação, com o saber e com o conhecimento. Assim, educar-se e aprender carregam em si um todo de sentido, ou seja, as origens, as experiências familiares, os contextos culturais de vivência e, também, as características do ambiente escolar.

Para essa perspectiva de educação e de aprendizagem, delimitam-se os papéis de estudante e de professor: “[...] só o aluno pode fazer aquilo que produz conhecimento, e o professor só pode fazer alguma coisa para que o aluno o faça” (Charlot, 2006, p. 15); o professor é o “[...] elemento entendido como sujeito nessa relação permanente com o saber e que utiliza

este como instrumento tanto na sua própria formação quanto na dos alunos dentro do seu trabalho pedagógico” (Nogueira; Ribeiro; Melo, 2015, p. 10).

O professor é, assim, aquele que percebe os complexos elementos envolvidos na sua formação, a sua própria relação com o saber e sua concepção de aprender – dessa tríade, emerge a sua prática pedagógica. O estudante, por sua vez, é aquele que, para aprender, precisa conjugar atividade intelectual, sentido e desejo (Charlot, 2012), pois “[...] só aprende quem tem atividade intelectual, mas, para ter uma atividade intelectual, o aprendiz tem que encontrar um sentido para isso” (Charlot, 2013, p. 159).

Entende-se por atividade intelectual a mobilização, a aventura ou o esforço cognitivo que um sujeito faz diante de algo que lhe é proposto, ou seja, aquilo que faz com que ele seja ativo no processo de aprendizagem. Não se busca aqui conceituar e nem aprofundar o que as vertentes pedagógicas atuais tratam como metodologias ativas, porque se não houver atividade do estudante, em qualquer que seja o método escolhido, não haverá aprendizagem e a educação estará pautada no modelo “[...] da transmissão direta da fala do professor para o cérebro do estudante [...]” (Charlot, 2005, p. 69), ou seja, em uma pedagogia segura cujo objetivo é a não reprovação no ano/série escolar.

É importante considerar que a atividade intelectual não é a mesma para os diversos saberes a serem apropriados. A natureza dos diversos saberes infere atividades intelectuais apropriadas, ou seja, “[...] para adquirir um determinado saber, é preciso que a atividade intelectual observe certas normas” (Charlot, 2005, p. 55). Tais normas são regras internas de cada tipo de atividade, constituindo-as a partir de um esforço intelecto-atitudinal específico.

Para concretizar tal visão de educação e de aprendizagem, torna-se necessário fugir de uma pedagogia sem risco que é pautada na relação binária com o estudo: entre o não-saber e o saber não existe nada, ou seja, não existem os riscos da possibilidade, da tentativa, do erro e da reconfiguração necessária para um acerto. Assumir tais riscos é entender que “[...] aprender é mudar, formar-se é mudar” (Charlot, 2005, p. 71); que se não há prazer para aprender, não há também sentido e não há aprendizagem; e que a aprendizagem é uma relação ternária entre o estudante, o professor e o saber. Tais considerações evidenciam, portanto, a relação entre os saberes da trajetória educacional e os da prática do professor com os estudantes para os quais leciona.

Para Libâneo (2013, p. 275), “o trabalho docente nunca é unidirecional”; pois, diante da atuação do professor, há a reação dos estudantes, ou seja, um processo de interação no qual estão em movimento dois aspectos: os cognoscitivos e os socioemocionais. Enquanto os

aspectos cognoscitivos envolvem a construção ativa do conhecimento, a mediação do professor e o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas, os aspectos socioemocionais abrangem a criação de um ambiente de confiança, empatia e motivação.

Libâneo destaca que uma relação positiva entre professor e aluno, baseada em respeito mútuo e apoio emocional, potencializa o aprendizado cognitivo, pois os estudantes se sentem mais seguros e engajados, facilitando a assimilação e aplicação do conhecimento (Libâneo, 2013). Assim, uma trajetória escolar envolve interação, educação, conhecimento e afetividade, num processo de inteireza do sujeito.

Esse processo de interação se materializa na relação pedagógica existente entre professor e estudante que deve estar pautada em uma “[...] simpatia antropológica dos adultos para com os jovens da espécie humana [...]” (Charlot, 2013, p. 120). Para o autor, essa simpatia é tão essencial que ele chega a afirmar: “É claro que quem não sente essa simpatia não deve ensinar” (*Ibid*, p. 124). Desse modo, podemos entender a relação pedagógica inicialmente como uma relação antropológica.

O levantamento de pesquisas sobre trajetória escolar intensificou a percepção do distanciamento entre educação e aprendizagem ao identificar trabalhos como o de Soares, Alves e Fonseca (2021) que define trajetória escolar como o resultado da associação entre a idade do estudante, o ano (ou série escolar) em que se encontra e o ano de sua matrícula, ou seja, restringe-a a fatores relacionados à identificação de evasão e de retenção e ao número de anos de sucesso ou de atraso escolar em comparação com a relação idade/série. Os referidos autores definem uma “[...] trajetória como regular se o estudante tem sucesso em todos os anos/calendário; ou como irregular se em algum ano/calendário há registro de repetência, abandono ou evasão” (Soares; Alves; Fonseca, 2021, p. 5).

Para tanto, a questão que norteia essa pesquisa é: Quais as percepções de cinco professores do 9º ano do Ensino Fundamental acerca da relação entre sua trajetória escolar e suas práticas pedagógicas?

Entende-se, então, que toda prática pedagógica se fundamenta em concepções e experiências do sujeito-professor, um tipo de relação com o sujeito-estudante, uma noção de educação e uma percepção de aprendizagem. Para tanto, destaca-se como objetivo geral:

- Compreender a percepção de cinco professores do 9º ano do Ensino Fundamental sobre a relação entre as suas trajetórias escolares e as suas práticas pedagógicas.

Como objetivos específicos, têm-se:

- Descrever a trajetória escolar de professores, a fim de destacar elementos relacionados a aprendizagem da docência durante seu percurso na Educação Básica (epistemologia da trajetória);
- Identificar a concepção de prática pedagógica e de trajetória escolar enunciada pelos professores participantes da pesquisa;
- Estabelecer a relação entre prática pedagógica e trajetória escolar;
- Compreender a concepção dos professores acerca de suas práticas pedagógicas.

Considera-se que a percepção dos professores é constituída inicialmente por toda a sua trajetória como estudante. A possibilidade de relatarem seu percurso escolar descortina a percepção da referência à incorporação de certas características, metodologias e práticas dos professores com os quais tiveram uma relação de aluno-professor ou a rejeição das práticas pedagógicas que consideraram inapropriadas.

O que se descortina aqui são duas possibilidades de um olhar para o sujeito-professor: a perspectiva diacrônica e a perspectiva sincrônica. Esses termos são emprestados da compreensão da linguagem e da cultura para Mikhail Bakhtin, pois capturam a dinâmica temporal e circunstancial das práticas linguísticas. A perspectiva diacrônica diz respeito ao processo de transformação ao longo do tempo; no contexto da pesquisa, os saberes da escola, quando estudante, e os da escola, como professor. Já a perspectiva sincrônica foca um dado momento e as relações aí estabelecidas, ou seja, a relação do professor com seu estudante na atuação profissional do recorte temporal da realização da pesquisa (Bakhtin, 2016).

A formação universitária inicial, a dimensão intelectual e científico-pedagógica que é da natureza do trabalho docente, as condições objetivas de trabalho que os docentes encontram no exercício profissional (Paro, 2012) e a reflexividade proporcionada pela formação continuada devem favorecer “[...] um conhecimento profissional ‘na’ e ‘da’ prática” (Costa; Morelatti, 2022, p. 735), pois são elementos inferentes na percepção do professor, direcionando (ou modelando) as relações que ele mantém no ambiente profissional, sejam elas com os estudantes, com o saber, com o currículo, com a avaliação e/ou com a aprendizagem.

Nesse sentido, cotejar as práticas e as trajetórias evoca uma relação professor-aluno e aluno-professor pautada em uma simpatia antropológica (Charlot, 2000) capaz de gerar respeito, envolvimento e pertencimento. O professor precisa “[...] de um conhecimento profundo das matérias de ensino e de uma grande variedade de estratégias e práticas pedagógicas a fim de poderem responder às necessidades dos alunos” (Lima, 2009, p. 71), ou seja, construir a aprendizagem.

A prática docente está, então, intimamente fundamentada na trajetória escolar indicando que o conceito de epistemologia da prática profissional como sendo “[...] o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (Tardif, 2014, p. 255), torna-se um conceito basilar para essa pesquisa.

Os saberes profissionais dos professores “[...] sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar” (Tardif, 2014, p. 260-261), ou seja, são resultados da imersão do docente em toda sua trajetória escolar como caminho construtivo para uma “[...] educação como construtora de personalidades humano-históricas” (Paro, 2012, p. 611).

Desse modo, no primeiro capítulo, apresenta-se uma trajetória contextual da temática a partir da revisão de literatura que tem como objetivo estabelecer um panorama abrangente sobre o tema em estudo. A revisão de literatura permite situar a pesquisa atual no contexto acadêmico mais amplo, garantindo que a investigação seja bem fundamentada e alinhada com as contribuições anteriores no campo.

No segundo capítulo, tem-se a fundamentação teórica na perspectiva da construção de uma trajetória contextual da temática, explorando a interseção entre teoria e prática na educação, examinando a percepção entre o vivido e o concebido. Nesta seção, são analisadas as práticas pedagógicas, destacando como estas se desenvolvem na confluência da relação com o saber e o aprender. A discussão aborda também as dimensões epistêmicas, identitárias e sociais associadas ao saber, proporcionando uma compreensão mais profunda das dinâmicas educativas e das implicações para a formação e desenvolvimento dos indivíduos.

O capítulo 3, intitulado “Trajetória Metodológica”, detalha o percurso metodológico adotado nesta dissertação. Primeiramente, discute-se o papel do pesquisador, refletindo sobre a minha posição e influência no estudo. Na sequência, registra-se o percurso de seleção dos estudos já realizados que tematizassem a percepção dos professores, as práticas pedagógicas, a trajetória escolar e a Relação com o Saber, bem como as intersecções entre esses temas. Em seguida, são apresentadas as delimitações do estudo empírico, especificando o lócus da pesquisa e os sujeitos envolvidos. Apresentam-se, ainda, a estratégia de coleta de dados a partir de um questionário e de uma entrevista semiestruturada, seguidas pelos procedimentos de análise de dados, garantindo a rigorosidade científica da investigação. Além disso, são consideradas as questões éticas, bem como os critérios de validade e verificação, assegurando a integridade e a confiabilidade dos resultados obtidos.

O capítulo 4 apresenta a análise de dados pelo viés da construção de uma trajetória investigativa a partir dos dados coletados durante a pesquisa. A análise se deu a partir de um modelo adaptado do Balanço do Saber e da Matriz QCC, um instrumento autoral, criado especificamente para esse estudo para organizar e interpretar as informações. As letras que integram a sigla da Matriz referem-se a ‘Quando estudante’, ‘Como professor’ e ‘Com os estudantes’. Os dados são apresentados e discutidos a partir dos relatos dos sujeitos-professor, de mapas mentais e de tabelas nas quais se analisaram um modelo de estudante vivenciado pelos participantes, a percepção e o destacamento de nova concepção do sujeito-estudante, a relação entre os saberes da trajetória e a atuação profissional e o conceito de epistemologia da trajetória.

Já no capítulo final, intitulado "Considerações Reticenciais", não pretende encerrar o debate, mas sim abrir novas perspectivas e reflexões a partir dos ecos produzidos por esta pesquisa. Essas considerações foram apresentadas a partir de uma análise diacrônica, recuperando intencionalmente as vivências, experiências e lembranças biográficas dos sujeitos-professor, de modo a entender como suas trajetórias influenciam suas práticas pedagógicas de forma sincrônica e modeladora.

Por fim, é importante destacar que todo capítulo se inicia com um trecho literário que faz referência à temática abordada. Trata-se de uma tentativa de poetizar a vida, a ciência e a pesquisa em educação. Nessa dissertação, as palavras encontram-se em sentido denotativo, com filiação teórica, mas também com o sabor e o saber de sujeitos que constituem o elemento mais importante com que o pesquisador teve contato: os relatos das trajetórias de vida e profissão que são maleáveis como argila, pois se permitem manipular; e intensos como mármore, dado que exigem o respeito e a ética necessárias durante seu uso.

CAPÍTULO 1

Trajectoria Contextual – Revisão de Literatura

O mapa?... Eu me fiz sozinho.
Empreguei nisso toda uma vida.
Não deixei sequer um atalho,
que não fosse pouco a pouco
minha descoberta.

Mário Quintana

Uma trajetória contextual refere-se à localização da pesquisa no campo de estudo precedente, situando-a no panorama de contribuições já existentes, mas também identificando as lacunas e as necessidades de novas investigações. Trata-se, então, da revisão da literatura já existente não apenas de forma preliminar, mas contínua que orienta o pesquisador durante todo o processo de pesquisa. Ao mapear as trajetórias temáticas de pesquisa já exploradas, os pesquisadores podem identificar áreas que necessitam de mais investigação e, assim, contribuir para o avanço do campo (Creswell, 2010).

Os textos selecionados da literatura acerca das temáticas desta dissertação⁹ possuem um patamar comum sustentado por dois eixos: o primeiro é que a escola é lugar de aprendizagem num movimento contínuo, desejado e desejante de aquisição do saber; e o segundo é o da perspectiva socioantropológica na qual o inacabamento dos sujeitos infere a necessidade do aprendizado do mundo humano para se tornar, também, um humano.

Na escola, os saberes “[...] são organizados de modo abstrato e apresentam o mundo como modos de pensamento” (Reis, 2021, p. 6). Os currículos escolares são construídos a partir da incorporação desses conceitos abstratos em uma abordagem que exige que o estudante os conecte com suas experiências concretas e cotidianas. Se não houver conexão, causa um distanciamento que pode resultar em desmotivação, desengajamento e o conseqüente não desejo por adquirir saber.

As atuais linhas construtivistas da educação referem-se à construção dos saberes e não à aquisição deles. Se tomarmos por base a perspectiva teórica da Relação com o Saber, não é errôneo pensar na aquisição de um saber: o sujeito desejante encontra sentido em uma

⁹ A trajetória da seleção dos estudos para a Revisão de Literatura encontra-se detalhadamente descrita no capítulo de Metodologia, abordando os critérios e procedimentos adotados para a escolha das fontes, garantindo a relevância e a credibilidade dos estudos incluídos na revisão, além de explicar as etapas do processo de busca dos textos selecionados.

informação e isso se torna um saber. Se o sujeito é desejanter, ele pode fazer escolhas de acordo com sua identidade, subjetividade, aspirações, expectativas e relações estabelecidas com o mundo “[...] que apenas fazem sentido por referência à sua trajetória e à sua formação” (Lovis; Mariani, 2022, p. 251). Ao realizar escolhas, o sujeito está acessando algo pré-existente no mundo, adquirindo uma informação que poderá ser, então, um saber adquirido e, posteriormente, um conhecimento.

Dessa forma, a expressão “aquisição de saberes” não é incorreta, pois

Adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente. Existem outras maneiras, entretanto para alcançar os mesmos objetivos. Procurar o saber é instalar-se num certo tipo de relação com o mundo; mas existem outros. (Charlot, 2000, p. 60).

O saber está, então, relacionado à aquisição de um conteúdo intelectual que chega ao sujeito como uma informação. Não se trata somente da aquisição de um conteúdo conceitual e abstrato, mas de um subsídio para um domínio de algum aspecto do mundo em que se vive, um passo significativo no processo de humanização, um avanço em relação à independência.

Por outro lado, na perspectiva teórica da Relação com o Saber, estaria incorreta a expressão “adquirir um conhecimento”, pois “o conhecimento é resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afeto-cognitivas” (Charlot, 2000, p. 61). Sendo uma experiência, o conhecimento não pode ser adquirido, mas sim vivenciado; não pode ser transmitido, pois é subjetivo. Trata-se, portanto de um processo: a informação (exterior ao sujeito e que, no mundo humano, pode ser armazenada) é comunicada; ao ser adquirida e/ou apropriada porque fez sentido, torna-se um saber e, posteriormente, em um processo de subjetivação do saber, um conhecimento.

Assim, o saber é uma informação, sobre a qual o sujeito encontra ou produz sentido,¹⁰ apropriada por ele no confronto com outros sujeitos, por isso o saber está sob a preeminência da objetividade e pode ser comunicado como uma informação (Charlot, 2000). O saber é, então, uma apropriação do mundo em uma esfera específica.

O aprender, por sua vez, é uma obrigação com a finalidade de construir-se para a apropriação de uma parte do mundo partilhado com outros homens e a colaboração na

¹⁰ Para Bernard Charlot (2000, p. 61), “a informação é um dado exterior ao sujeito, pode ser armazenada, estocada, inclusive em um banco de dados; está “sob a primazia da objetividade””.

construção desse mundo preexistente inserido em uma história social e, ao mesmo tempo, subjetiva. O mundo, nessa perspectiva, é entendido como um conjunto de significados, um espaço de atividades inscritas em um tempo específico (Prado, 2022). Assim, aprender “é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros” (Charlot, 2000, p. 53).

É importante considerar que o aprender é uma atividade permanente e que não se refere somente à aquisição de saberes escolares e intelectuais. Nessa atividade, estão circunscritas também a apropriação de práticas, de formas de relação com os outros e com o mundo e de confrontos estabelecidos com questões acerca do sentido da vida, de si e do mundo (Vieira; Charlot; Charlot, 2023). Dessa forma, o aprender não está relacionado apenas à apropriação de um conteúdo ou de um conceito, mas também das relações que esses compreendem (Lovis; Mariani, 2022). Aprender também é a apropriação de patrimônios existentes antes do nascimento e durante o processo de desenvolvimento humano (Ribeiro, 2023, p. 321). Sendo assim, o aprender é a construção de si que só se descortina como possibilidade a partir da consideração do outro. O ensinar, dessa forma, “[...] é a ação do outro que só tem êxito se encontrar um sujeito em construção, por isso, também é relação simultânea indissociável daquele que aprende, com o que aprende, e com ele mesmo” (*Ibid.*, p. 322).

O segundo posicionamento infere que no sujeito está inscrito o desejo de aprender mobilizando-o na constituição de si no mundo social (Reis, 2021). Essa construção de si acontece em inúmeros espaços e ambientes com os quais o sujeito se relaciona, ou seja, o nascimento inaugura uma trajetória de aprendizados ou uma trajetória educacional na qual o nascido constitui-se em ser humano. Em dado momento da vida, essa trajetória se complementarizará com uma trajetória escolar, por vezes desconectada da anterior. A trajetória educacional abrange um espectro mais amplo, incorporando não apenas o ambiente escolar, mas também as experiências de aprendizagem informais, a influência familiar e as interações sociais fora da escola. Essa trajetória considera o aprendizado ao longo da vida e reconhece a diversidade de influências que moldam a educação de um indivíduo, transcendendo os limites da instituição escolar.

A trajetória escolar, por sua vez, refere-se ao decurso formal e institucional que um estudante percorre ao longo de sua educação, enfocando principalmente as experiências no ambiente escolar. Inclui aspectos como as formas de aprendizagem, a relação dos saberes historicamente constituídos com os contextos de vida, o desempenho acadêmico, participação em atividades extracurriculares e interações sociais no contexto escolar. Em alguns momentos,

as expressões educacional e escolar serão utilizadas como sinônimos; pois não se concebem – na perspectiva desta pesquisa – processos escolares que não estabeleçam relação com o sentido amplo de educação versado anteriormente.

Em qualquer que seja a trajetória, destaca-se o enfoque primordial da necessária atividade do sujeito para aprender que é despertada por um “[...] móbile que incita o sujeito a agir, configurado através da ação ou um conjunto de ações” (Reis, 2021, p. 3). O conceito de móbil é central para a teoria da Relação com o Saber “[...] entendido como “razão de agir”” (Charlot, 2000, p. 55). O móbil (ou móbile, em algumas pesquisas) é o “[...] movimento interno do sujeito, ou seja, o desejo que leva à atividade” (Zanette, 2020, p. 7). Assim, para ser humano, o filhote de homem precisa tornar-se pela educação, precisa mobilizar-se em atividades orientadas por um sentido, por um móbil e a partir de um desejo, ou seja, “[...] a capacidade de aprender não é uma essência prévia do indivíduo [...]” (Reis, 2021, p. 5).

De acordo com Vieira, Charlot e Charlot, isso implica num entendimento da não existência de um sujeito universal, arquetípico, dado *a priori*. Pelo contrário, o homem não é, ele está sendo, ou seja, “[...] é um produto e resultado das relações que ele estabelece com o seu meio social” (Vieira; Charlot; Charlot, 2023, p. 5). Para entender essas relações, é preciso compreendê-las como “um conjunto de relações estabelecidas pelo sujeito com o aprender, muitas vezes múltiplas, circunstanciais e, por vezes, contraditórias” (*Ibid.*, p. 6). Tais relações inferem o modo como o sujeito interpreta e organiza o mundo e as experiências vivenciadas; dentre elas, a escolar.

Em consonância com tal consideração do sujeito, Prado (2022) ressalta que essas relações, sistematizadas em uma Relação com o Saber, estão enraizadas na própria identidade do sujeito levando-o a questionar a imagem de si e as diversas interações que um sujeito estabelece ao se constituir como ser humano. Tais interações estão circunscritas em uma relação espaço-tempo. O espaço é o mundo-humano, preexistente ao sujeito, constituído por significados simbólicos compartilhados com outros sujeitos, o lugar das atividades e o horizonte das possibilidades de ações. Para o próprio Charlot (2000, p. 78), “o mundo é dado ao homem somente através do que ele percebe, imagina, pensa desse mundo, através do que ele deseja, do que ele sente [...]”.

Dessa forma, “[...] só existe a relação com o saber se houver algum sujeito interagindo com o mundo, sendo a sua visão acerca dele historicamente construída” (Prado, 2022, p. 65). Da palavra ‘historicamente’ desprende-se o aspecto temporal da Relação com o Saber: para constituir-se, para as interações na rede de relações construídas com os outros humanos e para

aprender é necessário o tempo, o “[...] tempo de uma história [...]” (Charlot, 2000, p. 79): a da humanidade, a do sujeito, a da descendência do sujeito. Trata-se de um tempo heterogêneo, com ritmos específicos marcados pelos eventos significativos pelos quais passa o sujeito, com as cisões e continuidades de um indivíduo inscrito na espécie e na aventura humanas (Charlot, 2000).

Assim,

A relação com o saber refere-se a um conjunto de significados conexos com o mundo e com o saber, que vão se construindo ao longo da história, ou seja, acontecimentos e eventos que ocorrem durante a trajetória dos indivíduos, formando e reformando sua personalidade, por meio de sentidos e desejos singulares (Lovis; Mariani, 2022, p. 251).

Os autores destacam a ideia central de que a relação com o saber é um processo dinâmico e contínuo, moldado pelas experiências individuais ao longo do tempo, enfatizando a importância do contexto histórico, social e cultural na formação do entendimento e das atitudes de um sujeito. A construção de significados é vista como uma interação entre o indivíduo e o mundo, onde cada experiência contribui para a formação de uma identidade única e de uma compreensão pessoal do conhecimento. Essa trajetória envolve tanto a dimensão cognitiva, que abrange a aquisição e a organização dos saberes, quanto a dimensão afetiva, que inclui os desejos, interesses e motivações que impulsionam o aprendizado.

A premissa apresentada pelos autores acentua a trajetória dos sujeitos. Para Santos *et al.* (2020), as trajetórias educacionais não podem ser analisadas somente a partir de elementos escolares, mas na interação de fatores sistêmicos, institucionais e individuais, ou seja, as trajetórias são totalidades de experiências e estão sujeitas a diversos fatores como o bullying, a alteração de rotinas por eventos sobre os quais não se possui o controle, o ambiente familiar opressivo e uma possível percepção pessoal da utilidade da educação. Ao abordarem os elementos intraescolares, os autores destacam a presença de momentos críticos que interferem na trajetória educacional agrupados em três níveis distintos: “[...] as condições e os recursos que cada escola é capaz de oferecer, os processos pedagógicos e o desenvolvimento de relacionamentos¹¹” (Santos *et al.*, 2020, p. 468, tradução nossa).

Desse modo, percebe-se que trajetória escolar é multifatorial e pode ser potencializada pela experiência de cuidado que o ambiente proporciona, pela sensação de apoio adequado para

¹¹ No original, tem-se: “[...] the conditions and resources each school is able to provide, the pedagogical processes and the development of relationships”.

as aprendizagens, por práticas pedagógicas interacionistas, por relacionamentos respeitosos e empáticos com professores, colaboradores e colegas e pela oportunidade da exploração do próprio potencial. Podem, por sua vez, serem mitigadas quando a ênfase educacional se assenta somente no desempenho acadêmico, na repetição de conteúdos de saber, na promoção de práticas pedagógicas pautadas na transmissão de conteúdos, pela desatenção com o bem-estar socioemocional dos estudantes, pela reprovação, pelas pressões de rendimento e pela não intervenção quando da ocorrência de conflitos (Santos *et al.*, 2020).

De acordo com os autores, há uma distinção entre o ‘mundo escolar’ e o ‘mundo real’, inferindo que a trajetória de vida real e a trajetória escolar pouco ou nada se cruzam, descortinando a necessidade de uma educação significativa que contemple conhecimentos e habilidades necessários para uma conexão com o “mundo real”, descortinando possibilidades para o futuro pessoal, acadêmico e profissional¹²” (Santos *et al.*, 2020).

Corroborando com essa perspectiva, Oliveira (2021a) indica a exigência, em Educação, de um olhar que considere as trajetórias humanas e as trajetórias escolares, pois “adentrar os portões da escola é conviver com o que o passado deixou como legado, experienciar o hoje com todas as possibilidades que são apresentadas e se alimentar da esperança que se materializará no amanhã” (Oliveira, 2021a, p. 90). Essa relação temporal não se limita ao que acontece em uma unidade escolar, mas o que acontece em todos os ambientes vividos dos estudantes e na inter-relação entre o espaço escolar e os demais espaços de vivência.

A autora assenta suas reflexões em Arroyo¹³ (2004) e “ressalta a interdependência que existe entre a vida que se vive dentro e fora dos muros da escola e destaca que os percursos humanos condicionam os escolares” (Oliveira, 2021a, p. 65). Esse viés singular da trajetória que considera a vida do estudante ratifica a consideração da importância de que as experiências educacionais e escolares sejam um sistema interconectado e interdependente com diversos elementos externos: o ambiente educacional está intrinsecamente ligado às experiências sociais, econômicas e culturais circundantes, pois

cada pessoa tem um ritmo próprio de caminhada: alguns aceleram, outros andam normalmente e alguns caminham lentamente. O final do percurso será alcançado por todos, o diferencial é que cada um chegará no seu tempo e no seu ritmo. [...] A única certeza que temos é que nos humanizamos no caminho e a chegada é só o resultado; serão as experiências do trajeto que forjará a identidade de cada um (Oliveira, 2021a, p. 174).

¹² No original, tem-se: “[...] highlighted the need to be educated in a meaningful way, acquiring knowledge and skills that connect them to the ‘real world’, and are relevant for their personal, academic and professional futures.

¹³ ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

A autora dá, então, ênfase ao percurso e às experiências escolares concatenadas com a vida ao abordar as trajetórias dos estudantes, considerando inclusive que “[...] o lugar em que se materializam estas experiências formativas são impregnados também dos traços culturais que estes sujeitos sociais vão deixando durante a caminhada” (Oliveira, 2021a, p. 175).

Na mesma linha perceptiva, Ribeiro e Mattos (2023) evidenciam que as trajetórias escolares não podem ser analisadas isoladas das trajetórias de vida e que “[...] o contexto social influencia o processo de aprendizagem, pois os alunos são sujeitos que estão tendo relações com o saber o tempo todo, com as outras pessoas ao seu redor e com o mundo” (*Ibid.*, p. 356).

No entanto, é possível encontrar considerações sobre a trajetória escolar definida considerando somente a idade dos estudantes e as matrículas desses nos anos escolares. Nessa perspectiva, toma-se como parâmetro o fluxo escolar e se define “[...] uma trajetória como regular se o estudante tem sucesso em todos os anos/calendário; ou como irregular se em algum ano/calendário há registro de repetência, abandono ou evasão” (Soares; Alves; Fonseca, 2021, p. 5).

É bastante problemático se a educação e a trajetória do estudante estiverem somente pautadas em critérios como a aprovação, a evasão e a relação idade-série, pois a experiência que pode ser vivenciada nas unidades escolares não pode ser somente quantificada ou qualificada por parâmetros de rendimento. Assumir tal conceito é ratificar a lógica neoliberal que pulveriza de concorrência os processos educacionais e classificam os que deram certo e os que deram errado; os que alcançaram o sucesso e os que fracassaram; os que foram promovidos e os que foram retidos; ou seja, os de trajetória regular e os de trajetória irregular. Nessa lógica dual, o foco está na polarização do resultado e não trajetórias e nas experiências; logo a educação é tratada como mercadoria e não como direito (Charlot, 2005).

Na interação entre o sujeito-professor e o sujeito-estudante com a informação e o saber, existe um elemento que pode colaborar ou dificultar a trajetória escolar: as práticas pedagógicas, pois elas evidenciam as técnicas utilizadas pelos professores em sala de aula, sendo o “[...] retrato dessa atuação docente” (Oliveira, 2021b, p. 15). Nesse contexto, as práticas pedagógicas são, então, variáveis que incidem nas vivências e experiências dos estudantes no ambiente escolar. Poder-se-ia dizer somente na sala de aula? Não! Todos os ambientes da escola devem ser considerados ambientes de aprendizagem, logo o que se dá na sala de aula provoca reflexos em toda a escola – e para além dela – e vice-versa.

Segundo Hoernig e Hoernig, as práticas pedagógicas enfatizam a natureza científica do conhecimento construído pelos professores “[...] resultante de sua formação acadêmica, com teorias que respaldam a prática, com práticas carregadas de teorias” (2022, p. 81). As autoras sustentam suas reflexões nos pressupostos de Bernard Charlot que entende a pedagogia como um campo do saber em que se entrelaçam certos conceitos, métodos, conhecimentos, práticas e fins éticos e políticos (Charlot, 2006).

Nesse sentido, as práticas pedagógicas não podem ser vistas somente em relação às técnicas, pois estão impregnadas da subjetividade do docente e do conhecimento científico que o formou em toda a sua trajetória, além de serem uma escolha ética e política, ou seja, são tomadas de decisões conscientes e fundamentadas que impactam diretamente no desenvolvimento dos estudantes, na cultura da sala de aula e na sociedade. Por serem políticas, as práticas não envolvem somente o conteúdo de ensino, mas também a seleção de materiais didáticos que promovam a diversidade, a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos, a promoção do diálogo e respeito entre os estudantes, além de abordagens pedagógicas que considerem as diferentes necessidades e estilos de aprendizagem.

Em suma, toda a prática pedagógica conjuga a didática e a subjetividade do professor, notadamente marcada por seus valores, concepções, experiências e estilos de ensino para a sala de aula, moldando a forma como planejam e implementam suas ações docentes.

É importante considerar que, no contexto da presente pesquisa, utilizar-se-á a expressão ‘prática pedagógica’ para fazer menção à atuação do professor no ensino com vistas à aprendizagem que não são dissociadas das interações com os estudantes na busca de seu desenvolvimento humano integral. Assim, toda prática pedagógica presume uma relação pedagógica que foca nas dinâmicas interpessoais que influenciam a motivação, o engajamento e o bem-estar dos estudantes. Ambas são essenciais para uma educação eficaz, mas operam em níveis diferentes: a prática pedagógica lida com o “como” do ensino, enquanto a relação pedagógica se preocupa com o “quem” e o “porquê” do processo educacional.

Desse modo, entende-se que, ao pontuar as influências positivas e negativas, as autoras acentuam o aspecto relacional da prática pedagógica a partir da inter-relação do sujeito-professor, que percebe de modo particular e subjetivo essas influências e como elas interferem no seu fazer pedagógico e na interação com o sujeito-estudante e com o saber.

Assim, as práticas pedagógicas envolvem as decisões metodológicas, a interpretação sobre o contexto educacional e o próprio entendimento profissional do professor, ou seja, a sua intencionalidade em encontrar formas e soluções para o ensino (Luppi; Behrens; Prigol, 2022).

A isso acrescenta-se que os estilos de aprendizagem utilizados pelos professores, somados a sua experiência pessoal e profissional, inferem diretamente nos estilos de ensino que guiam sua prática pedagógica (Ikeshoji, 2002).

Entende-se por estilo de aprendizagem “[...] as preferências de aprendizagem, ou seja, a maneira como um conteúdo pode ser melhor aprendido” (Ikeshoji, 2002, p. 47); e por estilo de ensino, os elementos acionados na ação de ensinar como o “[...] planejamento, aprendizagem do aluno, estratégias de ensino, recursos didáticos e avaliação” (*Ibid.*, p. 68). Desse modo, a prática pedagógica do professor é uma manifestação externa ou repercussão de suas disposições, de suas aprendizagens e experiências durante sua trajetória formativa. É possível compreender, então, uma correlação existente entre o ensinar e o aprender que, circunscrita na singularidade de seus contextos de vivências, fornece informações ao professor sobre suas práticas, sobre as teorias que as fundamentam, sobre as experiências vivenciadas no contínuo e nunca acabado processo de aprendizagem docente (Ikeshoji, 2002).

Dessa correlação, decorrem obstáculos bastante percebidos na prática pedagógica e possibilidades a serem exploradas. Dentre os obstáculos, tem-se: se a prática estiver pautada nas preferências exclusivas do professor, ela se torna excludente, não centrada no estudante; é o que a autora denomina de “favoritismo inconsciente” (Ikeshoji, 2002, p. 24) que se materializa no privilégio dado ao estudante com o mesmo estilo de aprendizagem do professor (Ikeshoji, 2002). No que concerne às possibilidades, destacam-se: o reconhecimento dos diferentes estilos de aprendizagem pode ser subsídio para o planejamento de ações pedagógicas que contemple um número maior de estudante; a realidade da sala de aula e os sujeitos que a integram passam a fornecer elementos para uma reflexão constante do fazer pedagógico que pode diminuir a desigualdade de oportunidades na escola e que supere o lugar-comum ‘sempre se fez assim’ ou ‘sempre deu certo, porque com essa turma não há de dar’ ainda presente em muitos discursos de professores (Ikeshoji, 2002).

Para Souza *et al.* (2022), as práticas pedagógicas possuem alicerces, ou seja, toda prática é subjetiva, mas com bases epistemológicas oriundas da trajetória formativa do professor, ou seja, carrega em si aspectos da ciência denominada Educação. Se não aprisionadas por um currículo rígido e centralizador, as práticas pedagógicas podem construir uma educação autônoma como caminho para a construção da emancipação e do senso crítico de estudantes. Para as autoras, “[...] o professor não é mero espectador do currículo, ele é ator protagonista nesta trama, por isso deve refletir também sobre como age e sob quais aspectos sua prática está alicerçada” (Souza *et al.*, 2022, p. 8). Ao propor uma reflexão sobre o currículo, as autoras

indicam que a prática do professor é subsidiada por saberes prescritos em um documento curricular, porém não podem ser guiadas severamente por este – o currículo está a serviço das práticas do professor e não o contrário.

Um olhar para a política educacional assumida a partir do ano de 2023 no estado de São Paulo mostra um esforço para que a prática do professor seja reduzida a um mero cumprimento de um material previamente elaborado, ou seja, esteja pautada em um currículo que exerce uma força centrípeta, cerceando a liberdade e mitigando o papel reflexivo dos professores que, no exercício cotidiano de sua profissão,

[...] se deparam cotidianamente com uma realidade que, como evidenciado, negligencia seus saberes e a possibilidade de ação autônoma e da reflexão sobre a ação, tendo sido tornados executores de um material apostilado preparado por especialistas distantes da realidade dos meninos e meninas presentes nas salas de aula [...] (Moura; Lopes, 2023, p. 14).

Se os professores são executores de um material, eles reproduzem uma concepção de estudante e de aprendizagem, logo desconsideram a multiplicidade de sujeitos com os quais tem relação na sala de aula – essa desconsideração influencia diretamente nas trajetórias escolares. Para Ribeiro e Mattos (2023) as práticas pedagógicas (ou docentes) estão intimamente relacionadas com as trajetórias escolares, sendo essas uma fonte de subsídios para a articulação daquelas. A prática pedagógica é, então, o escopo de “[...] diversas experiências que se constituem em saberes para a construção da identidade [...]” (Ribeiro; Mattos, 2023, p. 350). Nesse contexto, as autoras apresentam duas vertentes importantes para analisar as práticas pedagógicas: a primeira é a corresponsabilidade da escola em propiciar condições para que as práticas dos professores “[...] sejam significativas, prazerosas, despertando no aluno o desejo de aprender e direcionando para um saber que se põe em movimento de mobilização, dando sentido às suas ações” (Ribeiro; Mattos, 2023, p. 354); a segunda é o próprio professor que deve ver suas práticas “[...] com um olhar crítico e reflexivo para que possa construir e reconstruí-las” (Ribeiro; Mattos, *loc. cit*).

Sendo assim, o professor precisa ser um mediador da aprendizagem precisa ser o articulador de suas próprias práticas subsidiando-as com uma leitura da realidade, com as estratégias adequadas para cada conteúdo de aprendizagem, com as necessidades dos estudantes, com criatividade e engajamento na construção dos saberes e do conhecimento. A prática pedagógica precisa proporcionar, então, uma experiência com o saber que não está desvinculada das experiências vividas que constituem os estudantes. O professor precisa, então,

perceber a sua prática continuamente, ou seja, refletir sobre elas, reavaliá-las, trazer para elas novos contornos e significados. Uma prática pedagógica não percebida é uma prática cristalizada, descontextualizada e com um fim em si mesma, não na aprendizagem dos estudantes.

Para Machado e Severo (2023) duas vertentes estão imbricadas na percepção sobre as práticas pedagógicas: alguns teóricos delimitam-na à escola e à sala de aula; outros, porém, vinculam-na como uma prática social, histórica e cultural que extrapolam os limites da didática, pois deve abranger diversos aspectos do projeto pedagógico de uma unidade escolar. Para as autoras, “[...] a prática pedagógica é entendida como um saber social, centrada nas ações desenvolvidas por professores, gestores e estudantes [...]” (Machado; Severo, 2023, p. 103). Ao referenciar os estudantes na conceituação de práticas pedagógicas, a pesquisa se coaduna com as premissas destacadas para a presente dissertação, uma vez que se concebe uma intrínseca relação entre o fazer do professor e a trajetória dos estudantes.

O conceito utilizado pelas autoras, que encontrou assento na pesquisa desenvolvida por André¹⁴ (2008), ressalta que o estudo de práticas pedagógicas deve se dar a partir de três dimensões correlacionadas: a institucional no âmbito da escola, a instrucional/pedagógica e a sociopolítica/cultural, assim entendidas:

A dimensão institucional diz respeito aos seguintes aspectos: formas de organização do trabalho pedagógico; estrutura hierárquica da escola; níveis de participação dos seus agentes; recursos humanos e materiais e, interações e influências do meio social. A dimensão pedagógica refere-se às situações de ensino, às relações docente/estudante/conhecimento, aos objetivos e aos conteúdos de ensino, às atividades didáticas, aos modos de comunicação entre docente e estudante e, também, à avaliação da aprendizagem. Por fim, a dimensão sociopolítica/cultural refere-se ao contexto no qual a escola está inserida, ao momento histórico, aos valores do grupo social e, sobretudo, às forças políticas e sociais (Machado; Severo, 2023, p. 103).

Ao considerar que a prática pedagógica envolve elementos institucionais, pedagógicos, sociopolíticos e culturais, as autoras entendem-na na imbricação de elementos das esferas docentes e discentes: na esfera docente, encontram-se a formação do professor, suas experiências pessoais e profissionais, as condições objetivas de trabalho e as ações inerentes ao cargo que ocupa; a esfera discente recebe interferências de aspectos como a idade, a posição sociocultural, o currículo, o projeto político-pedagógico da escola (que se pauta em uma

¹⁴ André, M. E. A. de. Pesquisa sobre a escola e pesquisas no cotidiano das escolas. *Eccos Revista Científica*. v. 10, 2008, p. 133-145. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71509906.pdf>. Acesso: 09 jan.2024.

determinada representação social de sujeito-estudante), o espaço e a comunidade escolares. Assim, a prática pedagógica é um sistema cultural, institucional e epistemológico (Machado; Severo, 2023).

Como se trata de um sistema cultural, é possível lançar vários olhares sobre as práticas pedagógicas, ou seja, elas não são percebidas pelos sujeitos-professor da mesma maneira, pois a percepção é subjetiva e moldada nas relações sociais.

Para Hakran *et al.* (2022), as percepções e crenças pessoais desempenham um papel importante na prática do professor, pois “[...] suas crenças definem suas decisões pedagógicas¹⁵” (Hakran *et al.*, 2022, p. 2, tradução nossa). É importante pontuar que as práticas pedagógicas não são exclusivamente uma questão de crença, pois a formação do professor tende a garantir um aporte teórico que a subsidia. No entanto, toda ação humana é atravessada por suas crenças (em sentido amplo, não meramente religioso). Assim, não se pode furtar de que as crenças – no sentido de convicções – sobre o ensino, sobre como os estudantes aprendem, sobre a capacidade desses, sobre a natureza do conhecimento e sobre os objetivos da educação guiam as escolhas pedagógicas e interferem nas práticas dos sujeitos-professor.

Segundo o dicionário Aurélio (2009), a crença é uma convicção íntima ou aquilo que se considera como verdadeiro. Nesse sentido, a crença é mais uma concepção do que uma percepção – palavras (ou conceitos) diferentes se considerarmos o pressuposto teórico da Relação com Saber. A concepção está mais ligada ao significado simbólico (Lefèbvre, 2000), do que ao destacamento de algo sobre o qual se quer refletir. Assim, tomar a percepção e a crença como sinônimos torna-se deveras emblemático, porque a presente pesquisa busca uma base epistêmica que sustente a análise do que sejam as percepções.

Na esteira da sinonímia conceitual entre percepção e crença, a pesquisa de Jeanne Century, publicada na forma de reportagem na revista americana Kappan, em março de 2023, enuncia “The power of teachers’ perceptions”, mas é seguido de uma linha fina¹⁶ que anuncia “As crenças dos professores sobre os seus alunos podem afetar a sua vontade de mudar as suas práticas. Mudar essas crenças pode ser um passo chave para espalhar práticas de ensino eficazes em todas as salas de aula¹⁷” (Century, 2023, p. 44, tradução nossa).

¹⁵ No original, tem-se: As their beliefs define their pedagogical decisions [...].

¹⁶ Linha fina é o termo utilizado no jornalismo escrito para indicar o texto que vem entre o título e o primeiro parágrafo do texto e tem a função complementar e/ou ampliar as informações constantes no título e “[...] costumam ser elaborados levando em conta palavras ou expressões voltadas para causar um efeito de sentido conforme o público que pretende atingir” (Cossalter, c2023, *online*).

¹⁷ No original, tem-se: Teachers’ beliefs about their students may affect their willingness to change their practices. Changing those beliefs may be a key step toward spreading effective teaching practices to all classrooms.

No contexto da presente pesquisa, é preciso distinguir a percepção da crença. Entende-se por percepção uma capacidade sensorial e cognitiva intencional de interpretar e compreender informações provenientes do ambiente físico e social. É um processo presentificado de detecção, organização, processamento e significação de estímulos externos que geram uma representação interna com um sentido específico. Já a crença é uma convicção pessoal, com valor de verdade, sem uma verificação científica e empírica. As crenças podem ser baseadas em experiências pessoais, tradições culturais, ensinamentos religiosos ou em informações adquiridas de fontes diversas. As crenças são subjetivas e podem ser influenciadas por emoções, valores e por interpretações individuais do mundo.

A percepção pode ser entendida, ainda, como uma cognição social, ou seja, um modo “[...] como as pessoas processam a informação social, em particular, como as pessoas selecionam, armazenam e utilizam a informação sobre os outros¹⁸” (Tandler; Dalbert, 2020, p. 1122). Assim, as percepções positivas dos docentes podem gerar resultados positivos e as negativas podem reduzir as perspectivas de aprendizagem. Ao tratar a percepção como informação social processada no particular, as autoras indicam que a percepção emerge como um destaque do ambiente de vivência que é interpretado à luz do próprio sujeito.

A percepção é, dessa forma, particular, subjetiva e social. Tal concepção se alinha aos pressupostos da Relação com o saber; pois, segundo Charlot, a percepção não é apenas um ato sensorial, mas também uma construção subjetiva que envolve a interpretação e atribuição de significado às experiências vivenciadas. Ele enfatiza que essa interpretação é influenciada por fatores culturais, sociais e históricos, bem como pelas trajetórias pessoais dos sujeitos. A percepção, para Charlot, é um processo dinâmico em que o sujeito, ao interagir com o mundo, constrói e reconstrói continuamente seu entendimento e sua relação com o saber. Dessa forma, a percepção é vista como um elemento crucial na construção dos sentidos, valores e identidades educacionais, refletindo a complexidade e a singularidade da experiência de cada indivíduo no processo de aprendizagem (Charlot, 2000).

Para Sartori (2023), seguindo as mesmas premissas,

[...] a percepção está relacionada à interpretação do sujeito a respeito do mundo ao seu redor, a partir das situações vivenciadas e reconhecidas por ele, a partir das quais as sensações são afloradas e percebidas, o que resulta em sentidos, valores e histórias que serão contadas sob a luz da consciência criada pelo sujeito (Sartori, 2023, p. 67).

¹⁸ No original, tem-se: Social cognitions explain how people process social information, in particular, how people select, store, and use information about others.

A autora ressalta que a percepção não é meramente a captação passiva de estímulos sensoriais, mas sim um processo ativo de interpretação que resulta na construção de sentidos, valores e narrativas que são moldados pelas vivências subjetivas nos contextos sociais de interação. A percepção, assim entendida, não apenas influencia como o sujeito interage em seu ambiente, mas também infere como ele constrói sua identidade e compreende seu lugar no mundo. Assim, perceber é perceber-se, de forma singular, em interação numa comunidade com outros sujeitos com os quais se compartilham as vivências e de onde emergem sentidos e significações.

Portanto, a percepção nos atravessa como sujeitos quando permite que um significado emergja de ações sejam elas constitutivas de nossas trajetórias, de nossas relações com o saber e de nossas práticas, inclusive pedagógicas.

CAPÍTULO 2

Trajetória Conceitual – Fundamentação Teórica

O mapa?... Eu me fiz sozinho.
Empreguei nisso toda uma vida.
Não deixei sequer um atalho,
que não fosse pouco a pouco
minha descoberta.

Mário Quintana

Os pesquisadores qualitativos utilizam-se dos conceitos para assentar as bases epistemológicas que sustentam a investigação empírica, ou seja, como uma lente pela qual se observam as perspectivas em análise (Creswell, 2010). Para tanto, a construção de uma trajetória conceitual torna-se necessária para que se tenham subsídios que sustentem a análise de dados. O mote que percorreu toda a trajetória conceitual, que aqui se apresenta, foi o questionamento acerca da utilização das palavras em um trabalho científico resultando em uma premissa que permeou toda a pesquisa e a dissertação: as palavras não são autoconceituáveis, ou seja, houve um esforço metodológico para que se declarasse o conceito inerente às palavras utilizadas, pois “[...] o conceito é um exercício de paciência, um investimento do pensamento sobre si mesmo, marcado pela materialidade de um plano de imanência” (Gallo, 2007, p. 281).

Essa opção se ratificou e se intensificou quando da pesquisa empírica a partir de um questionário¹⁹ no qual os sujeitos-professor conceituaram ‘trajetória escolar’ e ‘práticas pedagógicas’. Trabalhar com os conceitos externalizados pelos professores é partir de um ponto específico que não aquele do pesquisador e nem genericamente construído, mas aquele que está atravessado por vivências, experiências e saberes de uma trajetória de vida e de profissão.

Esse conceito externalizado pelo professor é único como os sujeitos são únicos; é pessoal, pois está impregnado da subjetividade de quem o emitiu; é social, dado que se constituiu a partir dos atravessamentos das relações estabelecidas no ambiente social/escolar e das interlocuções ideológicas e intersubjetivas de um sujeito; não é generalizante, porque parte de um mundo particular “[...] realmente experimentado, afirmado de uma maneira emocional-volitiva [...]” (Bakhtin, 2010, p. 30); também não é reducionista, pois o caráter subjetivo não anula as bases formativas vivenciadas pelos sujeitos na construção de sua identidade profissional que agrega bases epistemológicas que lhe conferem propriedade para enunciar

¹⁹ O questionário pode ser encontrado no Anexo I desta dissertação.

como um intelectual da educação engajado em um diálogo crítico com o mundo e com a cultura, um intelectual transformador (Lima, 2009).

Desse modo, outra opção metodológica para a presente dissertação foi a de retomar os elementos-chave anteriormente abordados, porém a partir da sinergia contextual da Relação com o Saber, notadamente indicada nos próprios subtítulos.

2.1 A percepção entre o vivido e o concebido

Um pesquisador que se propõe analisar a percepção dos sujeitos deve estar ciente do quanto esse substantivo confere uma abrangência significativa ao foco da pesquisa: não basta entender, investigar, compreender, analisar ou refletir sobre as práticas pedagógicas, é necessária uma consideração acerca de como os sujeitos percebem as coisas, as pessoas, o mundo e a si próprio. No caso da presente pesquisa, como os sujeitos-professor percebem a sua trajetória escolar e as suas próprias práticas. Nisso está posto um desafio: conceituar percepção e sob a perspectiva de qual conceito serão analisadas as entrevistas dos professores.

Segundo o dicionário Aurélio, “perceber” é um verbo que indica “1. Adquirir conhecimento de, por meio dos sentidos [...] 2. Formar ideia de; abranger com a inteligência; entender, compreender [...] 3. Conhecer, distinguir; notar [...] 4. Ouvir [...] 5. Ver bem. 6. Ver ao longe; divisar, enxergar [...]” (Ferreira, 2009, p. 1534). Nessa definição bastante abrangente, identifica-se a presença de referências tomadas da biologia, uma vez que fica evidente a relação com o sistema visual; da neurociência, haja vista a relação com a inteligência; mas também de um aspecto subjetivo que são as ideias.

Sob um enfoque epistemológico, a ideia é “uma noção considerada como existindo para todo o sempre” (Fourez, 1995, p. 229). Assim, a ideia encerra uma verdade em si que funciona como norma e que distingue o que é ideal daquilo que não o é. Seguindo a lógica *foureziana*, é possível identificar a existência de um idealismo dos significados que interfere nas relações humanas nas mais variadas esferas. O próprio Fourez, em sua obra “A construção das ciências” (1995), utiliza-se do exemplo da ideia de amizade para explicar o quanto esse significado restringe – e normatiza – o que se entende como amigo ou como não amigo.

Quando se forma uma ideia, estabelece-se também uma normatividade no campo conceitual que se materializa nas diversas práticas sociais. A ideia que possuímos, por exemplo, de capacidade – substantivo abstrato – permite que acolhamos aquele que é capaz e nos distanciemos do seu antônimo, o incapaz. De igual modo, a ideia de sucesso – outro substantivo

abstrato – permite a categorização segundo parâmetros subjetivos daquilo (ou daquele) que é exitoso ou, o seu contrário, o fracassado.

A partir de um enfoque linguístico,

a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e de luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar os seus reflexos também nas formas de expressão verbalizada de nosso pensamento (Bakhtin, 2016, p. 59).

O pensamento, ao ser verbalizado, se torna um enunciado que será significante se produzir inteligibilidade sobre algo ou sobre o mundo, ou seja, o sentido só pode ser produzido na interrelação com o mundo ou com os outros. A ideia de algo ou de alguém também é produzida nessa dinâmica relacional, pois ao formá-la nos posicionamos na confluência da nossa subjetividade e dos processos de interação, pois ambos nos constituem. A ideia, então, materializa as concepções que encontraram em mim um sentido subjetivo e se torna uma forma de categorização – a ideia pode ser, então, o parâmetro ou a condutora das percepções.

Para Merleau-Ponty (1990, p. 56), “[...] nossas ideias, por mais limitadas que sejam num dado momento, exprimem sempre nosso contato com o ser e com a cultura e são suscetíveis de verdade desde que as mantenhamos abertas ao âmbito da natureza e da cultura que devem expressar”. A ideia presume uma verdade e, por isso, é perecível até que uma nova verdade seja aceita e assimilada pelo sujeito, pois “a ideia à qual damos assentimento só é válida num tempo da nossa vida ou num período da história da cultura” (Merleau-Ponty, 1990, p. 42). A verdade está inscrita na trajetória do sujeito que considera todas as relações que este mantém em um determinado período da sua história humana.

Nos significados do verbete apresentado, a expressão “por meio dos sentidos” faz uma referência direta aos sentidos humanos: percebemos um objeto ao vê-lo, tocá-lo, ouvi-lo etc... Os sentidos são responsáveis pela captação e pela percepção do ambiente em si. Mas como percebemos aquilo que é abstrato? Esse questionamento nos permite uma exploração conceitual da palavra “sentido” que pode ser tratada como acepção, consciência de algo ou, como consta do dicionário, “[...] 16. *Filos.* Faculdade de conhecer de modo imediato e intuitivo, a qual se manifesta nas sensações propriamente ditas; senso.” (Ferreira, 2009, p. 1830). O senso é a “[...] faculdade de sentir ou apreciar; sentido[...].” (Ferreira, 2009, p. 1829).

Aqui parece haver uma redundância, pois sentido e senso são tidos como vocábulos sinônimos; mas, no contexto dessa pesquisa, adquire um significado importante para entender

que o ato de perceber é uma apreciação e uma orientação feita a partir daquilo que já foi sentido (experimentado) e daquilo que faz sentido (encontra assentimento na história e na vida de um sujeito). Nesse aspecto, o sentido não é produzido de maneira genérica pela estrutura social, ao contrário, ele é construído pelos sujeitos que interagem em uma sociedade.

Há, então, uma relação semântica entre o sentido e a percepção. A própria concepção de atividade proposta por Charlot infere essa relação: o sujeito só se mobiliza em direção a algo quando percebe sentido na rede de significações da sua vida subjetiva e social (Charlot, 2000). A fundamentação de percepção da obra de Charlot tem suas bases nos pressupostos de Edmund Husserl. Para esse filósofo e matemático alemão, a percepção é o fundamento essencial para a concepção da realidade, para a interpretação e para a compreensão de mundo. Assim, a percepção é entendida como uma experiência e um processo fundamental de consciência que revela a essência dos objetos. Husserl postula que a percepção não é simplesmente a apreensão passiva de estímulos sensoriais, mas sim um ato intencional pelo qual a consciência direciona-se para os objetos, buscando compreendê-los em sua totalidade. Para Husserl, então, a percepção é o ponto de partida para uma análise mais aprofundada (Bicudo, 1997).

Desse modo, a percepção não é tratada como uma atitude natural, ou seja, não se reduz à aceitação ingênua daquilo que é captado do mundo natural pelos sentidos humanos; nem como algo abstrato, mas como uma experiência, pois “perceber uma coisa é vê-la, tocá-la, cheirá-la, ouvi-la; enfim, senti-la de diferentes maneiras e de acordo com as possibilidades dos sentidos” (Bicudo, 1997, p. 82). Assim, a percepção não é algo estático e permanente, pelo contrário, ela se atualiza, ou seja, revela aspectos diferentes a cada ato de perceber; por isso, para Husserl, a percepção acontece sempre no presente, porém “[...] sempre em um horizonte temporal, onde passado e futuro também estão presentes em um fluxo contínuo de retenções e de pretensões” (*Ibid.*, p. 84). Nesse fluxo contínuo, a percepção e o percebido colocam-se em um horizonte em que os sentidos e as significações vão se processando (Bicudo, 1997).

Segundo Husserl, a percepção (*Wahrnehmung*), é fundamentalmente uma relação entre a consciência e o mundo, na qual a consciência não apenas “recebe” passivamente impressões sensoriais, mas também as interpreta e as organiza de acordo com as estruturas da intencionalidade consciente; representa, então, o modo pelo qual a consciência se engaja com o mundo, revelando as estruturas fundamentais que constituem nossa experiência perceptiva (Tourinho, 2020).

Assim, a percepção permite várias aproximações com o que é percebido: a cada ato perceptivo, acontece um preenchimento da apresentação parcial do primeiro contato perceptivo.

Uma sucessão de preenchimentos torna mais nítida e vivaz uma conclusão do que é percebido que alcança o status de realização teleológica, no sentido de estar orientado por um propósito ou finalidade. Um exemplo desses preenchimentos e aproximações pode ser o processo de construção de um desenho que perpassa pelo esboço, pelo preenchimento das linhas principais, pelo apagamento de traços secundários, pelo reforçamento de contornos e, por fim, pela coloração. A cada aproximação delinea-se mais o objeto-desenho que estará mais nítido e vivaz (Tourinho, 2020) acontecendo o que Husserl concebe como preenchimento (*Erfüllung*).

Por preenchimento, entende-se a forma como a consciência é preenchida ou ocupada por conteúdos. Husserl estava interessado em entender como os objetos são dados à consciência e como eles são experienciados, por isso argumentava que a consciência não é um receptáculo passivo, mas sim ativamente envolvida na constituição e na organização dos seus conteúdos. O preenchimento diz respeito à maneira como a consciência se relaciona com os objetos, dando-lhes significado e estrutura, ou seja, os objetos são preenchidos ou realizados na consciência através de atos intencionais de percepção, pensamento e experiência.

Isso se relaciona com o que Husserl concebe como conhecimento: a compreensão ou apreensão de objetos através da consciência. Para ele, o conhecimento não é apenas uma questão de representação mental passiva, mas sim uma atividade ativa²⁰ e intencional da consciência que visa apreender a essência ou natureza dos objetos. Assim, o conhecimento, para Husserl, envolve a exploração e a análise dos modos pelos quais os objetos são dados à consciência e a relação entre a consciência e o mundo.

Cabe incluir aqui, também, a relação feita por Husserl sobre a Percepção e a Atenção (*Wahrnehmung und Aufmerksamkeit*) como os dois aspectos fundamentais da consciência: a primeira, envolve a apreensão direta ou imediata dos objetos do mundo circundante, enquanto a segunda se refere à capacidade da consciência de focalizar ou direcionar-se para certos aspectos ou objetos da experiência. Assim, reitera-se que a percepção não é apenas uma recepção passiva de estímulos sensoriais, mas sim um processo ativo no qual a consciência está sempre envolvida na constituição do significado e da estrutura dos objetos percebidos. Da mesma forma, a atenção não é apenas uma questão de selecionar objetos preexistentes, mas também envolve uma atitude intencional da consciência em direção a certos aspectos ou objetos da experiência.

²⁰ Embora aqui se pareça uma redundância, a expressão reitera o ato de a consciência estar constantemente engajada em atos intencionais, direcionados a objetos e orientados por significados. Trata-se então de uma intencionalidade consciente.

Embora em Husserl já se tenha elementos para subsidiar as reflexões acerca da percepção. A pesquisa ganhou subsídios complementares a partir das considerações de Maurice Merleau-Ponty²¹ que destaca a importância do corpo como mediador fundamental na percepção e na compreensão do ambiente, relacionando-se com a obra de Bernard Charlot em que a construção do saber e do conhecimento é vista como um processo dinâmico e interativo entre o sujeito e seu ambiente de vivências sociais e culturais; e de Henri Lefèbvre que argumenta que o espaço não é apenas físico, mas também social e culturalmente construído, influenciado pelas práticas diárias e pelas relações sociais dos indivíduos, conectando-se ao conceito de “mundo social humano” de Charlot, onde as interações sociais e culturais moldam as percepções e experiências dos indivíduos, contribuindo para sua formação como seres sociais e humanos.

A percepção pode ser entendida, então, como “[...] uma operação intelectual pela qual os dados inextensivos (as “sensações”) são postos em relação e explicados, de tal sorte que acabam por constituir um universo objetivo” (Merleau-Ponty, 1990, p. 11). Na concepção de Merleau-Ponty, os dados inextensivos representados pelas sensações são uma espécie de matéria bruta que precisa ser modelada por uma operação intelectual para ter sentido, ou seja, a racionalização das sensações.

A sensação racionalizada por meio da percepção se torna concreta a partir da vivência no mundo e na sociedade que é, ao mesmo tempo, um expressivo movimento intelecto-atitudinal e comportamental em um determinado tempo e espaço. Quando se percebe algo, o sujeito realiza uma certa atividade intelectual que se materializa em atitudes e práticas, logo a percepção é intelectual e pragmática; está no campo das ideias, mas também é experiência. Não é intento dessa dissertação enveredar-se pelos caminhos da Fenomenologia; a referência a Maurice Merleau-Ponty se deu pela necessidade de delimitar conceitualmente a ‘percepção’ de modo a criar um referencial teórico que aportasse a pesquisa.

É imprescindível colocar que, a percepção é o resultado de uma relação com a “[...] coisa percebida” (Merleau-Ponty, 1990, p. 41) de modo que não há um modo único de perceber. Aquilo que é percebido não se assemelha a um teorema que parte de uma dedução lógica a partir de desdobramentos conceituais incontestáveis; pelo contrário, o percebido é antes uma possibilidade, o resultado de uma consciência perceptiva. Essa consciência não deve ser

²¹ O próprio Bernard Charlot, no livro “Da Relação com o Saber – Elementos para uma teoria”, cita Merleau-Ponty ao justificar que “O sujeito epistêmico é, então, o sujeito encarnado em um corpo [...] O corpo é um lugar de apropriação do mundo [...]” (Charlot, 2000, p. 69). Dessa leitura também decorreu o interesse pelos estudos de Merleau-Ponty e se julgou apropriado trazê-lo para as presentes discussões.

entendida como “[...] uma interioridade absoluta, mas uma presença corporal no mundo” (Lima, 2014, p. 108). A percepção não é posta no sentido de conhecer, mas de ratificar a existência, por isso só pode ser considerada a partir de um caráter corpóreo, ou seja, toda percepção é uma experiência corporal no mundo.

O sujeito, para Merleau-Ponty, não possui um corpo; ele, antes de tudo, é um corpo (Lima, 2014). A percepção, então, “não é uma ação de apreender objetos, para que a consciência os signifique. Não é pela consciência em si que se chega ao conhecimento, mas uma experiência perceptiva que coloca o homem em contato com o mundo e consigo mesmo.” (Souza, 2016, p. 45). Ao estabelecer uma relação com o mundo, o homem alcança a significação daquilo que ele percebe, porque não há percepção, e nem pensamento, sem o corpo.

Por ser um corpo, o homem nasce em um lugar determinado que não é ocupado por nenhum outro, pois “[...] não há espaço para dois corpos no mesmo lugar” (Charlot, 2013, p. 170). Além de ser corpo, o homem também é desejo que surge da incompletude inerente ao ser humano. Por isso, os significados que são atribuídos ao que se percebe são articulados na consciência perceptiva repercutindo na formação de pensamentos. Na concepção *merleau-pontiana*,

A percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles. O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas (Merleau-Ponty, 1999, p. 6).

Ao tratar a percepção como essa espécie de plano de fundo, o autor dá ênfase ao ato percebido em dado tempo e espaço. Esse tempo e espaço é o “mundo social humano (Charlot, 2000, p. 52). A percepção conduz a atenção para o ato composto, então, um todo de sentido. Um ato pode ter seu sentido modificado em um plano de fundo diferente, pois os elementos convergem para uma determinada visão, percepção e sentido.

Isso acontece em uma fotografia, por exemplo. O fotógrafo ajusta as lentes para que o foco principal esteja sobre um ponto de destaque (uma pessoa, um objeto, uma ação), mas o fundo da imagem compõe o todo e tem sua importância, pois é ele que evidencia o foco principal, ele conduz a atenção de quem vê, é uma parte essencial do conteúdo e ajuda a descrevê-lo ou explicá-lo. Aquilo é percebido só o é na confluência da consciência perceptiva e da vivência no mundo.

Para Merleau-Ponty (1999), a percepção deve ser compreendida a partir de uma referência que descortina um horizonte de perspectivas. Aquilo que se percebe é um todo aberto ao horizonte de múltiplas perspectivas e sentidos que conjuga a imanência e a transcendência. É imanente, porque o percebido não pode ser estranho ao sujeito que o percebe: se alguém consegue perceber a chuva é porque já teve uma experiência anterior com ela; se alguém percebe o sucesso, é porque já conheceu o que julga ser o bem-sucedido.

Por sua vez, é também transcendente, porque sempre extrapolará, conceitual ou semanticamente, àquilo que de imediato se percebe: quando se percebe a água caindo do céu, rapidamente se conceitua como chuva e podem ser destacados elementos como medo, precaução, raio, inundação etc. Então, só pode ser percebido pelo sujeito aquilo que ele conhece, estabelecendo um distanciamento entre o perceber e o observar.

Observar é “[...] examinar minuciosamente; olhar com atenção” (Ferreira, 2009, p. 1423) ou, de maneira simples, o ato de ver. Perceber é uma experiência que, primeiramente, coloca o sujeito em contato com o mundo e com ele mesmo; posteriormente, provoca uma reflexão. Segundo Souza (2016, p. 44), “[...] a reflexão, expressa como conhecimento, é posterior a todas as experiências de mundo”, ou seja, primeiro acontece o contato perceptivo que aciona a consciência e, por fim, provoca a reflexão.

A consciência, nessa perspectiva, não é vista como uma realidade exclusivamente psíquica, mas como uma estrutura, ou seja, um sentido inteligível primário elaborado no interior das situações (Merleau-Ponty, 1999). A reflexão, por sua vez, é considerada uma criação, uma vez que ela é uma alteração na estrutura da consciência. Assim, se consciência é um sentido, a reflexão é a alteração na estrutura desse sentido. Porém, no contexto da pesquisa, não se exclui o psiquismo inerente a todo sujeito, pois “[...] o interior (o que chamamos a subjetividade) tem seu princípio de inteligibilidade no exterior (no espaço das posições sociais)” (Charlot, 2000, p. 35).

Na perspectiva teórica *merleau-pontiana*, a percepção não é uma causa, é uma relação estabelecida entre o sujeito que percebe, o objeto (pessoa ou situação) que é percebido e o outro indicado pelo sistema “[...] Eu-Outro-as coisas” (Merleau-Ponty, 1999, p. 90). Ainda é relação porque o sujeito interage naquilo que é sistematizado por “eu-outro-mundo” (Merleau-Ponty, 1999, p. 94).

As expressões designativas dos sistemas possuem similaridades pela presença de um ‘Eu’ e de um ‘Outro’ evidenciando um processo de interação (ou socialização). Na primeira expressão, essas palavras estão grafadas com a inicial maiúscula caracterizando um substantivo

próprio, ou seja, uma pessoa ou, na tônica da obra, um sujeito. Mas também são dissimilares, pois uma indica a relação com “as coisas” e a outra com “o mundo”.

Quando trata do mundo, Maurice Merleau-Ponty faz uma distinção entre o mundo objetivo, o mundo percebido e o mundo vivido. O mundo objetivo é aquele que está disposto diante do sujeito, aquele que contém ‘as coisas’, que pode ser descrito – o *Welt*, do alemão, mundo. O mundo percebido é o “[...] próprio mundo destacado de suas origens constitutivas e tornado evidente” (Merleau-Ponty, 1999, p. 71), ou seja, aquele composto de dados sensíveis que, em determinado contexto, são apreendidos pelo sujeito; trata-se, então, do mundo que “[...] se expressa como uma motivação” (Soares, 2018, p. 64) solicitando do sujeito a tomada de decisão por meio de um engajamento que efetiva esse mundo.

O mundo vivido é o aquele constituído pelo “[...] caráter pessoal das minhas experiências” (Soares, 2018, p. 20), o espaço onde o sujeito está imerso, pois “[...] o mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável.” (Merleau-Ponty, 1999, p. 14). O mundo vivido é o *Lebenswelt*, em tradução literal, o mundo da vida.

Por fim, é imperativo considerar que o mundo percebido e o mundo vivido são do domínio da intersubjetividade entendida “[...] não como uma relação entre consciências, mas como uma relação entre corpos” (Andrade, 2014, p. 43) tendo a linguagem como o objeto cultural que promove a interação resultando em significação. Essa significação não pode ser estabelecida unilateralmente, mas construída a dois, na socialização, como aponta Bakhtin (2016). Assim, a intersubjetividade não pode ser vista como a relação entre duas subjetividades, mas sim como uma relação entre sujeitos. Por isso, para Bernard Charlot a intersubjetividade contribui para a formação da identidade dos sujeitos, pois as interações com os outros são fundamentais para a construção de uma consciência de si mesmo e de seu lugar no mundo (Charlot, 2000).

A opção por usar as palavras em alemão nesta dissertação se dá pela distinção acerca da tríade conceitual de mundo e pelo não uso de uma expressão alemã para o mundo percebido que, em tradução literal, seria ‘*Wahrgenommenewelt*²²’. É interessante perceber que a partícula ‘*Wahr*’, que compõe essa palavra, significa verdadeiro e compõe também as palavras ‘*Wahrheit*’ (verdade) e ‘*Wahrnehmungen*’ (percepções). Então, a percepção torna-se uma verdade destacada do mundo vivido de um determinado sujeito.

²² Utilizou-se o Cambridge Dictionary disponível em <https://dictionary.cambridge.org/pt/translate/>.

Neste ponto desta produção, acontece um entrelaçamento de três palavras importantes no contexto da pesquisa: ideia, verdade e percepção: a percepção que temos do mundo é o princípio fundante da nossa ideia da verdade, pois “[...] o mundo é aquilo que nós percebemos” (Merleau-Ponty, 1999, p. 13) e a experiência perceptiva coloca o sujeito em relação constituinte das coisas e das verdades. Assim, em uma análise clássica, a percepção se torna um instrumento de nivelamento das experiências como sendo verdades, pois “a percepção faz surgir um mundo que então aparece tal como foi percebido” (Merleau-Ponty, 1990, p. 12).

Nesse sentido, quando se pretende analisar as percepções, estabelece-se uma interação com as verdades daquele sujeito, ou melhor, com o mundo vivido onde as experiências que o constituem se colocam em um horizonte de verdade. Para Merleau-Ponty (1962, p. 41), “[...] nossa relação com a verdade passa pelos outros. Ou bem nós vamos à verdade com eles, ou não é à verdade que vamos”.

A tríade de mundo apresentada por Merleau-Ponty é similarmente encontrada na obra de Henri Lefèbvre, porém como dimensões do espaço, entendido como algo produzido que implica pensar em questões materiais, mas também na vida, na cultura e no modo de ser do sujeito (Lefèbvre, 2006). O concebido/percebido/vivido, em “A produção do espaço”, expressam os modos de relação do sujeito com o espaço.

Na referida obra, o filósofo identifica a dimensão do concebido como o espaço planejado, instituído por normas técnicas e constituído pelo “[...] sistema de signos verbais, portanto, elaborados intelectualmente” (Lefèbvre, 2006, p. 66); é o espaço “[...] apresentado como neutro” (Alves, 2019, p. 556), uma vez que ele é abstrato e pensado previamente.

A dimensão do vivido, por sua vez, indica o que é cotidiano, isto é, aquele potencialmente criador de “[...] espaços de representação que contenham o devir como uma possibilidade a ser criada pela práxis²³” (Alves, 2019, p. 559).

Por fim, a dimensão do percebido é aquele relativo à prática social; assim, é o espaço que articula “[...] as dimensões do vivido (afinal, toda prática é vivida) e do concebido (dimensão em que as práticas sociais são conceitualizadas...)” (Alves, 2019, p. 560); está relacionada, então, aos sentidos que um sujeito atribui à sua própria trajetória.

Quer seja o mundo de Merleau-Ponty, quer seja o espaço para Lefèbvre, em resumo, a tríade vivido/percebido/concebido se trata das experiências em que todas as dimensões relacionais do sujeito são materializadas, permitindo outro entrecruzamento conceitual com a

²³ Na perspectiva teórica da Relação com o Saber, a práxis “é o processo pelo qual o homem transforma a natureza e, ao transformá-la, transforma a si mesmo” (Charlot, 2013, p. 169).

perspectiva teórica da Relação com o Saber, do professor Bernard Charlot: quando nasce, o indivíduo hominiza-se em um mundo humano pré-concebido à sua existência. Nesse mundo, que passa a ser vivido, o indivíduo concebe-se como um ser humano único, irrepetível e singular – um sujeito que se percebe na relação com outros sujeitos com os quais se socializa.

Todo indivíduo, ao nascer, não é ainda considerado humano, mas sim um ser que se tornará humano ao longo de seu desenvolvimento. Bernard Charlot (2000) explora essa ideia ao afirmar que cada ser humano nasce em um ambiente já estruturado, inserido em um “mundo humano pré-existente” (p. 52). Esse ambiente não se refere apenas ao ambiente físico, mas ao contexto cultural, social e histórico no qual o indivíduo está imerso desde o nascimento. Assim, o processo de hominização, conforme Charlot, é o caminho pelo qual um indivíduo se transforma de um “filhote de homem” em um ser humano plenamente inserido e consciente das normas, valores e práticas de sua sociedade – aquele que está se tornando humano tem contato com o que já foi concebido, em tudo que é por ele vivido.

No entanto, o mundo pré-estabelecido mencionado por Charlot não é estático, mas dinâmico, moldado pelas interações sociais e culturais que ocorrem ao longo do tempo. Ele descreve o ambiente social humano como um “[...] processo de vida real [...]” (Charlot, 2000, p. 52), onde as relações sociais se desdobram e influenciam diretamente o desenvolvimento dos sujeitos. Nesse contexto, a socialização desempenha um papel crucial ao definir a posição de cada indivíduo dentro de sua comunidade e cultura. Cada pessoa ocupa uma posição excêntrica, única e influenciada por uma variedade de fatores como família, escola, grupos de pares e mídia, que contribuem para a construção de sua identidade e compreensão do mundo ao seu redor.

A posição excêntrica de um indivíduo não é apenas uma questão de localização física ou geográfica, mas sim uma posição socialmente construída que determina suas interações e expectativas na sociedade. Charlot destaca que essa posição no mundo social humano não é fixa, mas está sujeita às mudanças e adaptações ao longo da vida. À medida que os indivíduos crescem e amadurecem, eles são constantemente influenciados por novas experiências, aprendizados e interações que moldam suas percepções e comportamentos no seu contexto social.

Dessa forma, só é possível a hominização por já haver um mundo humano concebido; sendo este dinâmico, é vivido durante o processo de desenvolvimento humano, em que o sujeito se percebe e percebe o outro, destacando a importância do contexto social e cultural na formação das identidades. Através da interação com um mundo pré-estabelecido e em constante transformação, os indivíduos não apenas se tornam parte integrante da espécie humana, mas

também desenvolvem uma compreensão mais profunda das complexidades das relações sociais e culturais que permeiam suas vidas.

Na 4ª edição do Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, o verbete excêntrico possui duas entradas lexicais: na primeira, cuja raiz é latina, essa palavra significa “1. Que desvia ou afasta do centro;” (Ferreira, 2009, p. 851); na segunda, de origem inglesa, significa “Diz-se de, ou indivíduo original...” (Ferreira, 2009, p. 851). As duas acepções apresentadas são interessantes para pensar a posição do homem; pois, em uma relação, não há o centro, pelo contrário, ocorre um deslocamento do Eu individual para os Eus sociais. Esse deslocamento não anula o indivíduo original, pois todo processo de socialização é a construção de uma história de um sujeito (não mais um indivíduo) em relação e interação “[...] na história maior da espécie humana” (Charlot, 2000, p. 53).

Tanto a história construída quanto o sujeito que a constrói são singulares, isto é, passam por um processo de singularização-subjetivação: torna-se um sujeito singular, um exemplar único, com trajetórias históricas e vivências também únicas em um mundo humano subjetivo. Na perspectiva teórica da Relação com o Saber, o homem é um ser incompleto e inacabado que se transforma em humano pelo ato de aprender, ou seja, pela apropriação de um saber que é construído na história, na sociedade e na cultura.

O que se tem, então, é uma mútua relação do homem singular/social, ou seja, o homem em um tríplice relacionamento – consigo, com os outros e com o mundo em um constante movimento, em uma dinâmica constitutiva de si. Cabe ressaltar ainda que a hominização, a socialização e a singularização/subjetivação não são etapas sequenciais de um processo, mas sim elementos interrelacionados na trajetória de um sujeito (Charlot, 2000).

Para relacionar-se com o saber é imprescindível aprender. Se nascer é ser incluído em um mundo objetivo, estruturado, pré-existente e já concebido, o aprender torna-se uma inerente obrigação. De indivíduo da espécie humana a sujeito, o movimento realizado é o da apropriação do mundo pelo ato de aprender que aqui é entendida como o exercício de uma dada atividade em um contexto específico, ou seja, uma atividade inscrita em um momento da história do sujeito, em um espaço específico e na relação com outros sujeitos (Charlot, 2000).

Não existe, então, o aprender descontextualizado da história do sujeito; logo, o aprender está relacionado com o mundo objetivo, percebido e o vivido. Se esses são compostos por objetos, locais e pessoas que são os depositários do saber, o aprender é a apropriação ou apreensão do próprio mundo.

Na perspectiva *charlotiana*, o aprender é um processo que se apresenta sob heterogêneas e variadas formas, mas acontece a partir de um mote principal: uma mobilização que necessariamente conjuga a atividade intelectual intencional e dirigida àquilo que se quer ensinar, somada ao prazer no aprendizado e ao sentido em aprender.

O sujeito-estudante aprende quando “[...] um desejo, no sentido profundo do termo, é satisfeito pelo encontro com um conteúdo intelectual” (Charlot, 2013, p.160). Para o autor, “[...] aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros” (Charlot, 2000, p. 72).

É possível notar como as categorizações de mundo de Merleau-Ponty, as dimensões de espaço de Lefèbvre e o triplo processo de um indivíduo da espécie humana de Bernard Charlot estão alinhadas. Embora na obra *charlotiana*, não se encontra a expressão “Mundo Humano Subjetivo”, ela se apreende a partir do contexto em que o substantivo ‘mundo’, para o autor, será sempre acompanhado do adjetivo ‘humano’ e de que esse adjetivo é especificado por outro que remete à tríplice relação constituinte do sujeito. Por sua vez, o que permite colocar a perspectiva do percebido no “Mundo Social Humano” é a consideração de que somente se percebe algo que já é conhecido, que está no mundo compartilhado com outros humanos e que não é destacado naturalmente, mas a partir de uma provocação que pode ser uma necessidade, um questionamento ou uma inquietação. Para marcar a confluência dessa relação, optou-se pelo uso da palavra ‘perspectiva’ como articuladora conceitual, como segue:

Tabela 1 – Confluência entre Merleau-Ponty, Lefèbvre e Bernard Charlot

Teórico	Perspectiva do Concebido	Perspectiva do Vivido	Perspectiva do Percebido
Maurice Merleau-Ponty	Mundo Objetivo: aquele disposto diante do sujeito.	Mundo vivido: aquele onde se constroem as experiências.	Mundo percebido: aquele que se torna evidente sendo capaz de motivar e gerar engajamento.
Henri Lefèbvre	Dimensão do Concebido: o espaço planejado, neutro.	Dimensão do vivido: o espaço do cotidiano e das representações.	Dimensão do percebido: o espaço da prática social.
Bernard Charlot	Mundo Humano (Hominização)	Mundo Humano Subjetivo (Singularização-Subjetivação)	Mundo Humano Social (Socialização)

Fonte: Autoria própria.

Um exemplo de fácil entendimento dessa categorização apresentada em Charlot, pode ser dado a partir da seguinte situação: da procura de um objeto perdido em algum lugar de uma trajetória que é cotidianamente percorrida pode emergir plantas, construções ou outros elementos que não eram anteriormente percebidos. A necessidade de encontrar o objeto naquela parcela do mundo humano social (pois é compartilhado com outros sujeitos) foi o disparador para que se emergissem certas percepções. Essa tríade – necessidade (questionamento ou inquietação) / investigação / percepção – se aplica a outros elementos: a prática pedagógica é um lugar cotidiano do professor e dela somente emergirão percepções se ela for questionada, se houver inquietação ou diante de uma necessidade do próprio docente. Naturalmente, um professor não percebe elementos constituintes de sua prática.

A correlação entre essas três perspectivas teóricas indica o conceito de percepção assumido nesse estudo: uma forma de relação com o mundo, uma relação contínua entre o interior e o exterior, entre o subjetivo e o social, entre o teórico e o pragmático: é uma perspectiva relacional de um sujeito que capta interiormente, de modo único, o que é evidente gerando motivação e engajamento que se traduz em suas práticas sociais em um mundo humano; é uma perspectiva que se materializa em um enunciado que é inscrito em um plano sintático (tem um sentido), em um plano semântico (diz algo sobre o mundo) e em plano pragmático (é uma troca entre interlocutores).

O mundo, então, “[...] é dado ao homem somente através do que ele percebe, imagina, pensa desse mundo, através do que ele deseja, do que ele sente [...]” (Charlot, 2000, p. 78). O mundo é, então, um conjunto de sentidos, um espaço e um horizonte de atividades inscrito num determinado tempo. A relação com o mundo é sempre identitária já que depende da relação com o outro e da relação do sujeito consigo, pois, “[...] as percepções, por mais pessoais que sejam, estão ancoradas no social” (Charlot, 2000, p. 84), ou seja, ancoradas no mundo.

Por fim, na intersecção das premissas apresentadas nessa seção, assume-se a concepção de percepção como um ato não-natural, intencional, ocorrido no presente, num horizonte de possibilidades e aproximações com a finalidade de uma compreensão, apreensão ou significação aprofundada. Se tomarmos o objeto de estudo da presente dissertação, é possível entender que a percepção dos professores sobre suas práticas precisa ser provocada de modo que haja uma compreensão aprofundada da capacidade potencializadora para uma trajetória escolar marcada por experiências positivas em relação ao saber e ao conhecimento.

2.2 As práticas pedagógicas na confluência da relação com o saber e com o aprender

Embora na Revisão de Literatura já se tenham sido apresentados alguns distanciamentos e algumas aproximações entre a relação com o saber e a relação com o aprender, para aprofundar as discussões acerca das práticas pedagógicas, faz-se necessário retomar algumas considerações. Para Bernard Charlot, a distinção entre a relação com o saber e a relação com o aprender é fundamental para compreendermos as dinâmicas educacionais.

O saber é uma forma de relação ou um tipo de relação com o mundo. O saber não existe senão para um sujeito, sendo produzido no confronto interpessoal, por isso “[...] a ideia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo subjetivo), de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem [sic], controlam, validam, partilham esse saber)” (Charlot, 2000, p. 61).

Percebe-se, assim, que a ênfase na relação com o saber recai sobre a ‘relação’, pois o sentido e o valor de um saber são determinados pelas interações que o sujeito estabelece. Assim,

Se o saber é relação, o processo que leva a adotar uma relação de saber com o mundo é que deve ser o objeto de uma educação intelectual e, não, a acumulação de conteúdos intelectuais. Cuidado, porém: esse processo não é puramente cognitivo e didático. Trata-se de levar a criança a inscrever-se em um certo tipo de relação com o mundo, consigo e com os outros, que proporciona prazer, mas sempre implica a renúncia, provisória ou profunda, de outras formas de relação com o mundo, consigo e com os outros. Nesse sentido, a questão do saber é sempre uma questão identitária (Charlot, 2000, p. 61).

Ao referenciar a educação intelectual, Bernard Charlot aponta algumas premissas que sustentam a teoria da Relação com o Saber, notadamente a de mobilização, atividade e sentido. Essa educação, construída com a ajuda da escola, deve ter como objetivo o acesso pleno das potencialidades da mente humana, por isso precisa pautar-se em formas de relação com o mundo distintas daquelas operacionalizadas no dia a dia do ambiente familiar. Tais premissas se entrelaçam no processo educacional escolarizado: só há aprendizado quando o estudante se mobiliza em uma atividade, porque encontrou nela um significado (Charlot, 2000).

Mobilizar-se é colocar-se em movimento acionando forças e recursos preliminarmente à ação ou nos primeiros instantes dela, “[...] não é a guerra (...) mas indica a proximidade da entrada na guerra” (Charlot, 2000, p. 55). Em outras palavras, é o investimento que o sujeito faz em uma atividade, porque encontrou motivos e razões suficientes (móbil) para agir. Toda

atividade é composta por ações (operações realizadas), por metas (resultado das ações), por um móbil (o desejo que desencadeou a atividade e que será provocado no alcance de um resultado) e sugere uma relação com a linguagem e com o tempo (Charlot, 2000).

Tudo isso só será possível se houver sentido, ou seja, se estiver relacionado à forma como as pessoas interpretam e dão significado às situações em que estão inseridas, levando em consideração seus valores, crenças, emoções e contextos sociais. O sentido tem significância, produz inteligibilidade, clarifica o mundo, diz algo sobre o mundo e pode ser trocado com os outros. Para Charlot, o sentido é produzido nas relações, somente se dá para um sujeito e pode ser comunicado a outros, ou seja, “é sempre o sentido de um enunciado, produzido pelas relações entre os signos que o constroem, signos esses que têm um valor diferencial em um sistema” (Charlot, 2000, p. 56). Por sua vez,

Um enunciado torna-se significante, se tem sentido por uma característica de diferença no plano sintático, se ele diz alguma coisa do mundo remetendo a uma referência no plano semântico e se ele pode ser entendido numa troca entre interlocutores no plano pragmático da comunicabilidade (Barbier, 1998, *online*).

Desse modo, para produzir sentido, o enunciado precisa estar inscrito em um:

a. plano sintático: isso se refere à estrutura gramatical e à forma como as palavras são organizadas em uma frase. Um enunciado só se torna significativo se seguir as regras da sintaxe, ou seja, se estiver construído de acordo com as normas da língua em questão. Por exemplo, uma frase como ‘O estudante leu um livro.’ tem significado porque segue as regras de sintaxe na língua portuguesa (sujeito + verbo + complementos).

b. plano semântico: o enunciado precisa fazer alguma afirmação ou descrição sobre o mundo vivido. Ele deve se referir a algo concreto ou abstrato, expressando uma ideia ou conceito que tenha significado para os interlocutores. O plano semântico trata da compreensão e interpretação dos significados das palavras e expressões utilizadas em um contexto comunicativo compartilhado. Por exemplo, a frase ‘O sol é uma estrela’, em sentido denotativo, tem significado porque faz uma afirmação sobre um objeto do mundo (o sol) e sua classificação (como estrela).

c. plano pragmático: está relacionado com a capacidade do enunciado de ser entendido e interpretado em um contexto de comunicação entre interlocutores. Um enunciado só é significativo se for compreensível e fizer sentido para quem o emite e para quem o recebe. Por

exemplo, se alguém diz ‘Você pode fechar a janela?’, espera-se que a pessoa que ouve, saiba o que é janela, compreenda o pedido e, se apropriado, aja de acordo.

Já a relação com o aprender é muito mais ampla que a relação com o saber. Aprender é uma obrigação inerente ao ato de nascer e ingressar em um mundo preexistente apropriando-se dele; por isso, são variadas as maneiras de aprender: adquirir um conteúdo intelectual (análise sintática, interpretação textual, colocação pronominal, equação de segundo grau, populações indígenas e educação para as relações étnico-raciais), ter domínio sobre um objeto, desempenhar satisfatoriamente uma atividade ou, ainda, ser capaz relacionar-se com outros segundo normas sociais de convívio.

A relação com o aprender é ampla porque são múltiplos os modos de aprender e eles não se limitam apenas ao aprendizado de saberes tidos como conteúdo de pensamento, porque “[...] ao mesmo tempo em que se procura adquirir esse tipo de saber, mantêm-se, também, outras relações com o mundo” (Charlot, 2000, p. 59). No ato de aprender, o sujeito constrói um saber sobre si mesmo, um saber sobre os outros e um saber sobre o mundo.

Aprender é, então, para Charlot, também uma forma de relação que perpassa pelo exercício de uma atividade, em um espaço e tempo determinados: para que isso aconteça é necessária a mediação de outros (Charlot; Zanette; Stecanella, 2022). Quando se fala em mediação, mesmo que não exclusivamente, pode-se pensar na figura e na atuação de um sujeito-professor e nas relações (ou práticas) pedagógicas que se desenvolvem no espaço escolar.

Para prosseguir, torna-se um dever pessoal ratificar o entendimento de escola que o próprio Bernard Charlot faz. O sujeito pode aprender em vários espaços e cada um deles possuem características próprias em relação ao aprendizado. Isso vale para o ambiente familiar, para o ambiente religioso, o local de trabalho, dentre outros. Nesses ambientes, reconhece-se a existência de uma pedagogia, como a pedagogia dos pais, que não se refere simplesmente ao modo como os filhos são educados, mas também à escola, consciente ou não, de formas de educação. É preciso considerar, porém, que essas pedagogias carregam em si “[...] sentido, valores, propósitos, implícitos ou declarados, que dão coerência a um conjunto de práticas de educação (Charlot, 2020, p. 20).

No entanto, “a função central da escola é instruir, mas ela participa da educação e é também um espaço de vida” (Charlot, 2000, p. 67, grifo nosso). A opção por destacar a períclope se dá por um entendimento pessoal de que a escola atual não pode firmar somente sob o pilar

da instrução ou ser somente “[...] um lugar onde o mundo é tratado como objeto e não como ambiente²⁴, lugar de vivência” (Charlot, 2013, p. 147). A heterogeneidade e multiplicidade de sujeitos faz desse espaço um lócus privilegiado dos saberes historicamente constituídos, mas também de experiências que moldam identidades, valores, percepções e visões de mundo (Charlot, 2000). A escola é, então, um espaço específico que exige um distanciamento das experiências cotidianas, pois aí não se ensina como se ensina na família e na comunidade; ela é um espaço onde de palavras levam à objetivação do mundo, descortinando possibilidades do contato com outros espaços e tempos, com aquilo que é ideal e, também, como o que é imaginário (Charlot, 2013).

Nos espaços constitutivos desse ambiente, ou seja, nas salas de aula, nos corredores e nos pátios escolares, os estudantes se relacionam com uma diversidade de ideias, culturas e perspectivas, expandindo seus horizontes no seu processo de singularização e de humanização. Além disso, a escola proporciona um ambiente de interação e convivência, onde os alunos aprendem a colaborar, resolver conflitos e desenvolver empatia, preparando-os não apenas para o êxito acadêmico, mas também para o êxito de vida. A esse ponto da escrita, recorda-se de uma carta encontrada em um campo de concentração nazista, endereçada a professores, com os seguintes dizeres:

Prezado Professor, sou sobrevivente de um campo de concentração. Meus olhos viram o que nenhum homem deveria ver. Câmaras de gás construídas por engenheiros formados. Crianças envenenadas por médicos diplomados. Recém-nascidos mortos por enfermeiras treinadas. Mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de colégios e universidades. Assim, tenho minhas suspeitas sobre a educação. Meu pedido é: ajude seus alunos a tornarem-se humanos. Seus esforços nunca deverão produzir monstros treinados ou psicopatas hábeis. Ler, escrever e aritmética só são importantes para fazer nossas crianças mais humanas (Silva, 2018, n.p.).

Nesse trecho, alocado inicialmente no livro “Os novos espaços do conhecimento” de Ladislau Dowbor, é possível perceber coadunação com a perspectiva teórica da Relação com o Saber como em “*ajudem seus alunos a tornarem-se humanos*”, pois o indivíduo não nasce humano, ao contrário torna-se ao longo da sua vida. Esse tornar-se não perpassa somente pela

²⁴ O conceito aqui utilizado se coaduna com o conceito de Henri Lefèbvre para o qual o ambiente não é simplesmente um cenário físico ou natural, mas sim um espaço socialmente construído, onde as relações entre pessoas e seu entorno físico são fundamentais para a produção do espaço. O ambiente é, então, um produto das interações sociais, das práticas cotidianas e das estruturas de poder que moldam a vida; portanto é uma realidade complexa que incorpora aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos.

aquisição de conteúdos intelectuais, mas também de todas as esferas do aprender anteriormente citadas que constituem um sujeito como singular e social²⁵.

No entanto, o alarido que se apreende do texto é a imperativa necessidade de que os conteúdos escolares entrem em uma rede de significação e de sentido para os estudantes de modo que colabore para duas premissas básicas: a primeira é que a escola não seja vista somente em função da lógica da eficácia e do desempenho (que indica um bem a ser recompensado e um mau a ser punido). Essa lógica está presente nos discursos educacionais fazendo com que o valor do saber desaparecesse para que se instaurasse “[...]o valor de troca do diploma no mercado de trabalho” (Charlot, 2005, p. 83) ou ainda a do excesso de burocracia na qual “dar satisfação à instituição é mais importante do que aprender”. A segunda é para reafirmar a existência de um mundo humano onde não haja (e isso não é utopia) graus de humanos e nem a reiteração de “[...] princípios de dominação, ódio e desprezo que, dificilmente, podem ser designados como educação” (Charlot, 2020, p. 16).

Os discursos atuais da educação, notadamente alocados nos documentos oficiais como os Currículos, os Planos Gestores ou os Projetos Político-Pedagógicos, se constroem sob a égide de uma educação para a cidadania tendo como objetivo capacitar os estudantes a se tornarem membros ativos e engajados de suas comunidades, com uma compreensão mais ampla de seus direitos, responsabilidades e potencial para criar mudanças positivas no mundo ao seu redor. No entanto, a própria escola (por vezes) não é um espaço de cidadania, mas sim de decisões verticalizadas nas quais as relações de poder favorecem, geralmente, o professor. Na atualidade, “[...] além da educação para a cidadania, o desafio contemporâneo fundamental é o de uma educação para a humanidade” (Charlot, 2013, p. 34), ou seja, a do resgate ao respeito e à valorização da humanidade do ser humano, mesmo que isso pareça uma redundância.

Se a relação com o aprender é uma relação mediada, no ambiente escolar, ela envolve a intervenção do professor na aprendizagem dos estudantes como uma ferramenta essencial para promover a compreensão e a assimilação dos saberes, estimulando a participação ativa desses no processo de aprendizagem. A mediação do professor se dá a partir de sua prática pedagógica no favorecimento de um ambiente de ensino e de aprendizagem que considere o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. Porém, é necessário considerar que “[...] pode-se falar de “prática pedagógica”, no sentido de prática implementada em uma atividade de educação, instrução ou formação, sem nenhuma outra intenção, a não ser a de

²⁵ É importante considerar que “o sujeito não tem, por um lado, uma identidade, por outro, um ser social: esses aspectos são inseparáveis” (Charlot, 2000, p. 73).

definir o campo dessa prática” ou pode ainda ser pedagógica “[...] uma prática guiada por determinados valores” (Charlot, 2020, p. 20).

A prática do professor é uma relação pedagógica que “[...] é um momento, isto é, um conjunto de percepções, de representações, de projetos atuais que se inscrevem em uma apropriação dos passados individuais e das projeções – que cada um constrói – do futuro” (Charlot, 2000, p. 68). Assim, a aprendizagem acontece na perspectiva de um espaço-tempo compartilhado com outros homens de um ‘Eu imerso’ em uma determinada situação, ou seja, um ‘Eu na situação’ em que a atividade intelectual, somada ao sentido e ao prazer, produzem o aprender. No entanto, é importante considerar que o professor, através de qualquer que seja a prática pedagógica, não pode produzir o saber no estudante; pelo contrário, cabe ao professor realizar algo para que o estudante faça o trabalho intelectual, pois é ele “[...] que detém a chave última do sucesso ou do fracasso do ato pedagógico” (Charlot, 2005, p. 77).

Por ser uma relação, toda prática pedagógica se constitui sob a tríade: estudante, professor e saber. Tal concepção desmonta a lógica da transmissão, pois se o estudante não estiver imbuído da lógica da atividade ou de uma aventura intelectual, ele não aprenderá. Cabe, então, ao professor indagar-se: “Qual o sentido de estar na sala de aula fazendo ou recusando-se a fazer o que o professor está propondo? Qual o prazer que ele [o estudante]²⁶ pode sentir ao fazer o que deve ser feito na escola?” (Charlot, 2005, p. 60), pois “quando não existe nenhum sentido, não há atividade alguma: ninguém faz algo sem nenhum motivo” (Charlot, 2013, p. 145).

É preciso entender, dessa forma, que só haverá aprendizagem a partir de duas ações que devem agir de forma centrípeta²⁷ – a mobilização do estudante e a ação do professor. Através de sua prática pedagógica, o sujeito-professor deve favorecer que o estudante realize uma atividade na direção de um patrimônio que se lhe está transmitindo. No entanto,

Quando há patrimônio sem atividade, a situação de ensino fica chata e, muitas vezes, o processo fracassa. Quando há atividade sem patrimônio, a situação pode ser agradável, por causa do prazer gerado pela própria atividade, pode até treinar capacidades, mas ela não inscreve a pessoa em uma história, aquela da sua sociedade, da sua cultura, da espécie humana e, sendo assim, ela não educa. Não há educação quando a criança deve memorizar saberes que não têm sentido para ela. Mas tampouco há educação quando o nível qualitativo

²⁶ A expressão entre colchetes não faz parte da transcrição direta do autor, mas foi utilizada para permitir o encadeamento das partes constituintes do período e evitar ambiguidade em relação ao substantivo ‘professor’.

²⁷ Segundo o dicionário Aurélio, centrípeta é o que busca uma aproximação para o centro, ou seja, a mobilização discente e a ação docente devem buscar um único centro, a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante.

da atividade não muda entre o início e o fim, sendo a qualidade definida por normas específicas de cada tipo de atividade (Charlot, 2013, p. 205).

Deste modo, no contexto dessa pesquisa, concebe-se a prática pedagógica como uma relação pedagógica estabelecida entre o sujeito-professor, o sujeito-estudante e o saber que indica um protagonismo compartilhado entre a ação daquele que ensina e a atividade intelectual de quem aprende, desde que ambos estejam mobilizados pelo sentido que aquele conteúdo de saber (ou de ensinar) estabelece com seu mundo vivido e percebido. A ação do professor se dá como mediador que articula o acesso à informação (conteúdos intelectuais e patrimônio), à criação de condições didáticas para que se adquira um saber e o transforme em conhecimento. A prática, então, operacionaliza a atividade do sujeito-estudante, a partir do sentido e do desejo entendendo que isso não é natural, mas sim planejado.

Cabe aqui considerar que a palavra didática não está sendo utilizada no sentido restrito das técnicas e procedimentos, mas sim na perspectiva da didática fundamental de Candau (2012, p. 23) que “assume a multidimensionalidade do processo de ensino e aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política, no centro configurador de sua temática”. Assim, a didática também é relação que promove uma interação dialógica entre os estudantes e os saberes, estimulando a autonomia, o pensamento crítico e o respeito à diversidade. Enfatiza-se, dessa forma, que o processo educativo deve ser compreendido dentro de um contexto social, cultural e político mais amplo. Isso significa que a forma como ensinamos e aprendemos não ocorre em um vácuo, mas está profundamente enraizada nas relações de poder, nas ideologias e nas diferentes formas de conhecimento presentes na sociedade.

Tomando por base a perspectiva lacaniana, o desejo só pode surgir numa relação com o Outro²⁸ e, sendo o aprender também uma relação, a prática pedagógica deve ser esse momento de relação do Eu com o Outro-Eu e um saber (Charlot, 2013). Segundo Lacan, o Outro é o opressor, mas a ênfase que aqui se dá é que a relação com o saber é constituída a partir do outro, embora a relação com o Outro também permita a produção de saber, ainda que o sentido seja obtido pela negação de si mesmo. O destaque se dá pela grafia das palavras: quando se usa a

²⁸ Para Lacan, é somente nessa experiência de relação com o outro que “[...] o desejo encontra tanto a condição de possibilidade da sua gênese, como a de sua inevitável repetição. Mas precisamente, a dimensão do desejo irá contribuir para garantir à criança, cativa de um organismo submetido à ordem da necessidade, a promoção do estágio de objeto ao de sujeito, na medida em que o desejo parece só poder inscrever-se no registro de uma relação simbólica com o Outro e através do desejo do Outro” (DOR, 1989, p. 144).

inicial maiúscula, evoca-se o sentido lacaniano do termo; com a inicial minúscula, refere-se a alguém específico e identificável como diferente de si.

2.3 As dimensões epistêmicas, identitárias e social com o saber

Assumir a Relação com o Saber como pressuposto epistemológico e teórico para essa pesquisa infere a tomada de posição na qual “[...] o saber é o centro da experiência escolar” (Charlot, 2005, p. 27) e a Relação com o Saber é uma relação que o sujeito estabelece com o mundo, uma vez que “[...] o saber é uma relação” (Charlot, 2000, p. 62) que “[...] só tem sentido e valor por referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo, com os outros (*Ibid.*, p. 64). Dessa forma, toda relação com o saber é uma relação epistêmica, identitária e social.

Para Charlot, o saber é produto das relações epistêmicas entre os sujeitos, pois é construído em relações históricas de um coletivo de sujeitos em suas atividades humanas. Esse caráter coletivo indica que o saber poderá ser validado e transmitido (Simões; Custódio, 2020).

Uma relação epistêmica com o saber, “[...] diz respeito à apropriação, de forma ativa, dos saberes pelos sujeitos no mundo em que vivem” (Simões; Custódio, 2020, p. 4) e na atividade humana em busca do saber. Esse saber aprendido é uma forma de apropriação daquilo que antes não se tinha, mas que já existia em objetos, pessoas e locais. Pode-se afirmar, então, que a relação epistêmica indica uma transformação no sujeito que aprende e passa a ter a posse de um saber ou a dominar uma atividade engajada no mundo ou é solidário com os sujeitos com os quais convive (Charlot, 2000).

Para que isso ocorra, é necessária a linguagem e a atividade de um “[...] Eu imerso em dada situação, um Eu que é corpo, percepções, sistema de atos em um mundo correlato de seus atos (como possibilidade de agir, com valor de certas ações, como efeito dos atos “ (Charlot, 2000, p. 69). Nessa perspectiva, o saber é um processo ativo de construção de significados e entendimento que permite aos sujeitos participar ativamente do mundo humano social e cultural. Um verbo que sintetiza a relação epistêmica é TRANSFORMAR.

Outro aspecto a ser considerado é o pressuposto da consideração da identidade do sujeito na sua relação com o saber, ou seja, “aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros” (Charlot, 2000, p. 72). Assim, é uma relação identitária porque faz referência à conexão daquilo que é aprendido consigo

mesmo e com os outros, porque mobilizou o sujeito e extrapolou o ambiente escolar, encontrando assento e significado no mundo vivido.

A dimensão identitária relaciona-se à formação da identidade dos indivíduos através do saber e não meramente da informação, pois as experiências de aprendizagem e as interações educativas moldam as percepções que os estudantes têm de si mesmos e de seu lugar no mundo. Através do saber, os sujeitos podem construir narrativas pessoais e coletivas que influenciam sua autoimagem, suas aspirações e suas interações com os outros. O verbo CONECTAR sintetiza, então, a relação identitária com o saber.

Toda aprendizagem só pode ocorrer em um ambiente vivido do mundo humano em que as relações se estabelecem a partir de uma quadríade: Eu-Outro-Espaço-Tempo marcadamente presente na relação social com saber. Para Charlot, o 'Eu' representa não apenas o indivíduo singular, mas também sua identidade construída através das interações com o 'Outro' – seja este o professor, colegas de classe ou outras figuras significativas em seu ambiente de vida. Essas interações ocorrem dentro de um 'Espaço' que abrange todas as influências ambientais e culturais que moldam a aprendizagem. Além disso, Charlot considera o 'Tempo' como um elemento dinâmico que afeta os sujeitos.

Assim, uma relação social com o saber enfatiza que a aprendizagem não é apenas uma construção individual, mas também uma prática social que envolve interações e negociações entre diferentes atores dentro do contexto social, cultural e educacional. A educação não se limita ao ambiente da sala de aula, mas também inclui a socialização dos sujeitos em comunidades mais amplas, onde normas, valores e práticas culturais são compartilhadas e transformadas. Portanto, a dimensão social do saber enfatiza a importância das relações interpessoais, das estruturas sociais e das dinâmicas culturais no processo de educação. Para sintetizar a relação social com o saber, destaca-se o verbo RELACIONAR.

Portanto, a relação epistêmica com o saber é um processo dinâmico que visa transformar o sujeito que aprende, reflete e constrói significados. Essa construção epistêmica deve se conectar com o contexto da comunidade em que o sujeito está inserido em favor da formação identitária dos sujeitos, de forma que o saber molde a percepção de si mesmo e das relações com os outros e não se resume somente a uma informação. Para isso, relacionar-se é uma atitude imperativamente necessária, enfatizando que o saber adquirido, e transformado em conhecimento, não existe em um vácuo, mas é socialmente construído e compartilhado, influenciando e sendo influenciado pelas interações.

Essa tríplice dimensão da relação com o saber permite inferir a concepção de trajetória escolar no contexto dessa pesquisa como sendo o decurso formal e institucional que o sujeito-estudante vivência no contexto escolar, ou seja, as experiências epistêmicas, identitárias e sociais que resultam em práticas e processos de subjetivação e classificação do mundo vivido envolvendo interação, desejo, sentido, conhecimento e afetividade, num processo de inteireza do sujeito.

Por fim, ressalta-se a interdependência existente entre a relação epistêmica, identitária e social, pois o sujeito é indissocialmente singular e social (Charlot, 2000). A apropriação ativa do saber não ocorre de maneira isolada, mas é profundamente influenciada pela relação identitária que não é estática, pois é formada e transformada pelas interações sociais nos contextos de aprendizagem. Essas interações não apenas contextualizam o aprendizado, mas também determinam como os indivíduos se posicionam e interagem nos ambientes sociais.

CAPÍTULO 3

Trajectoria Metodológica

Cuida com exatidão da perpendicular
e das paralelas perfeitas.
Com apurado rigor.
Sem esquadro, sem nível, sem fio de prumo,
traçarás perspectivas, projetarás estruturas.
Número, ritmo, distância, dimensão.
Tens os teus olhos, o teu pulso, a tua memória.

Cecília Meireles

Tomar como objeto de pesquisa a percepção de professores sobre a relação entre as suas trajetórias escolares e as suas práticas pedagógicas exige do pesquisador um apurado rigor para um silêncio epistemológico e conceitual. Não se trata de um abandono, mas de um silêncio que será irrompido no momento certo – metodologicamente, na análise dos dados. Embora imbuído de perspectivas, estruturas e projetos, o pesquisador precisa “[...] sair da palavra já pronta, da palavra de ordem” (Charlot, 2005, p.17) para mobilizar ideias, temas e explorar os múltiplos sentidos do material que está à sua disposição. Nas palavras de Cecília Meireles, é ter o pulso, os olhos e a memória convergindo a uma imersão no ambiente natural²⁹ onde os dados são coletados para não correr o risco “[...] de ignorar o que as pessoas estão vivendo na lógica delas” (*Ibid.*, p. 22).

Partindo dessa consideração, o presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, pois se propõe à exploração, ao entendimento e à aprendizagem do significado que os sujeitos atribuem ao objeto pesquisado. Na pesquisa qualitativa, “[...] a intenção do pesquisador é extrair sentido dos (ou interpretar) significados que os outros atribuem ao mundo” (Creswell, 2010, p. 31) “[...] e não ao significado que os pesquisadores trazem para a pesquisa ou que os autores expressam na literatura” (*Ibid.*, p. 209).

Nesse sentido, essa pesquisa não parte de uma hipótese inicial; se assim fosse, se caracterizaria como uma pesquisa pós-positivista cujos problemas estudados “[...] refletem a necessidade de identificar e de avaliar as causas que influenciam os resultados, como aquelas encontradas nos experimentos” (Creswell, 2010, p. 29). Cabe considerar que, para fins

²⁹ Entende-se por ambiente natural o local de vivência dos participantes de uma pesquisa e sua relação com o objeto que está sendo estudado, bem como suas ações nesse contexto (Creswell, 2010).

burocráticos, objetivando a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, elaborou-se uma hipótese, mas se primou por assumir um papel de pesquisador que procura “[...] voltar a uma certa ingenuidade pré-sociológica para proteger-se contra as evidências [...]” (Charlot, 2000, p. 15); que não impõe um objeto de estudo pré-concebido ou pré-teorizado; que procura situar-se em uma dupla via: a da proximidade das situações e práticas que está estudando para interrogar-se sobre o que observa (imersão); e a do distanciamento para que a descrição, a escuta, a conceitualização e a teorização possam emergir como experiência e saberes (Charlot, 2000).

Uma hipótese “[...] são previsões que o pesquisador faz sobre as relações esperadas entre as variáveis” (Creswell, 2010, p.165) ou ainda uma previsão baseada “[...] na literatura e nos estudos anteriores sobre o tópico” (*Ibid.*, p. 166-167). Sendo a pesquisa qualitativa a exploração de um conjunto complexo de fatores e a variada significação sob o prisma dos participantes, destacar uma hipótese seria um explícito enviesamento, uma condução do pesquisador ou a negação do espectro de dados possíveis de serem acessados por meio da palavra dos participantes (Bauer; Gaskell, 2008).

Por sua natureza, o presente estudo qualitativo é classificado como exploratório, no qual o pesquisador se serviu “[...] da literatura enquanto conhecimento sobre o contexto, utilizando-se dele para verificar afirmações e observações a respeito de seu tema de pesquisa naqueles contextos” (Flick, 2009, p. 62). Assim, adota-se a concepção construtivista social: os sujeitos desenvolvem significados variados, múltiplos e subjetivos das experiências vividas; no entanto, esses significados são negociados e formados na interação social e histórica em que o sujeito está inserido, ou seja, o significado é subjetivo, mas formado no social (Creswell, 2010). Tais significados “[...] são controlados em um processo interpretativo e modificados através desse processo, que é utilizado pela pessoa para lidar com as coisas com as quais se depara (Flick, 2009, p. 69).

Por fim, o presente estudo se caracteriza como um projeto emergente, pois o plano inicialmente estabelecido não foi tomado como um modelo rígido, mas sim como um norteador passível de mudanças (Creswell, 2010). Isso ocorreu na própria delimitação do objetivo da pesquisa; pois, inicialmente, a proposição era estudar a relação das práticas pedagógicas com o fracasso escolar. Na perspectiva teórica da Relação com o Saber, o fracasso escolar não existe; o que se considera é a existência de estudantes em situação de fracasso escolar (Charlot, 2000). Posteriormente, erigiu-se como objetivo a relação com o sucesso escolar, pois o entendimento era que a constatação da percepção dos participantes acerca do sucesso, inferiria o seu antônimo, ou seja, o fracasso; porém, ainda assim figurava um tema sem concretude, porque o

que se agrupa sobre a expressão ‘fracasso escolar’³⁰ é um conjunto de fenômenos amplamente descrito por aquilo que o estudante ‘não é’ ou ‘não tem’. Assim “[...] como pensar aquilo que não é? Não se pode fazê-lo diretamente, pois é impossível pensar o não-ser” (Charlot, 2000, p. 17). No entanto, o levantamento bibliográfico e as leituras subsidiárias da pesquisa fizeram emergir a expressão ‘trajetória escolar’, que passou a ser um conceito estruturante para o estudo.

3.1 O (meu) papel de pesquisador

Declarar um método selecionado para uma pesquisa também é uma autodeclaração do pesquisador, pois não se trata somente de destacar o modo como a investigação será conduzida, mas também como a temática o afeta e sua relevância epistêmica e pessoal, pois “não há investigações neutras e assépticas, o seu desenvolvimento ocorre por diversas influências internas (motivação, interesse pessoal) e externas (política, cultura, economia etc.)” (Mineiro; Silva; Ferreira, 2022, p. 207). O pesquisador, então, autodeclara suas percepções acerca do mundo, da sociedade, da Educação, do fazer científico e da sua identidade profissional e acadêmica (Mineiro; Silva; Ferreira, *op. cit.*).

Na pesquisa qualitativa, os estudos focam “o conhecimento e as práticas dos participantes” (Flick, 2009, p. 24), por isso os pesquisadores estão envolvidos em uma intensiva experiência com os sujeitos. Para tal, é preciso reconhecer que a origem, as experiências pessoais, históricas e culturais produzem inferências nas interpretações que o pesquisador faz do material que tem a sua disposição (Creswell, 2010).

Ao aportar a pesquisa qualitativa na perspectiva teórica da Relação com o Saber, toma-se como objeto de investigação o aprender como “uma forma de habitar o mundo, de construir a sua história, de estruturar a sua subjetividade, de assumir ou recusar sua identidade social, de negociar com seu inconsciente” (Charlot, 2023, p. 14), explorando as trajetórias “ao mesmo tempo sociais e singulares, voluntárias e inconscientes, de se tornar humano” (Charlot, *loc. cit.*). Nesse sentido, as pesquisas podem se enveredar para as questões “do desejo, do inconsciente, do encontro com o outro e com o saber institucionalizado de um sujeito que é ao mesmo tempo singular e membro de grupos sociais” (*Ibid.*, p. 15). Em resumo, o pesquisador na Relação com o Saber “estuda relações com lugares, pessoas, objetos, conteúdos de pensamento, situações,

³⁰ A opção pelo uso das aspas simples se dá para marcar o destaque de palavras ou expressões, não utilizando as aspas duplas para que não se confunda com uma citação direta, mesmo entendendo que a gramática normativa prescreva esse uso para aquilo que se quer destacar dentro de um trecho já destacado por aspas duplas.

normas relacionais, etc.; na medida em que, é claro, está em jogo a questão do aprender e do saber” (Charlot, 2000, p. 79).

Sendo imprescindível, então, a dinâmica do aprender, há que se colocar a necessidade do aprendizado do papel de um pesquisador em Educação, considerando todas as questões éticas, estratégicas, pessoais e profissionais que configuram essa identidade. Realizar uma pesquisa empírica é um caminho de tênue limítrofe com os vieses pessoais que marcam a trajetória de vida do investigador. Estar como um sujeito-pesquisador no campo de coleta de dados foi, durante todo o tempo, interferido por outras predicções que se anexavam a mesma pessoa: professor efetivo da mesma rede municipal e coordenador de atualização educacional, ocupante de função por gratificação atuando na formação de coordenadores pedagógicos e professores. Essa imbricação exigiu posturas, aproximações e distanciamentos para que não houvesse impactos profundos nos dados que seriam coletados.

Como sujeito-professor, por inúmeras vezes, os espaços e atividades de formação continuada docente, algumas reuniões pedagógicas e outros eventos educacionais foram compartilhados com os sujeitos da pesquisa, exigindo uma postura que me reconduzisse, durante a presença no campo, ao papel de pesquisador. No entanto, o maior atravessamento – que exigiu uma aguçada reflexão e tomada de posicionamento – foi o ser pesquisador e, ao mesmo tempo, integrante do Núcleo de Atualização Educacional da Secretaria de Educação e Cultura de Descalvado. Esse Núcleo foi instituído pela Lei nº 3.442, de 07 de junho de 2011, para a “[...] execução das atividades da área de formação continuada dos profissionais da Educação Básica, acompanhamento e orientação pedagógica das unidades vinculadas à rede municipal de Educação, e desenvolvimento do sistema de avaliação dos alunos atendidos” (Descalvado, 2011, n. p.).

O Núcleo de Atualização Educacional é a referência pedagógica da Secretaria de Educação e Cultura com competências para

- I - desenvolver formação didática para as várias atividades profissionais correlatas ao Magistério, buscando proporcionar, além do conhecimento, a integração entre os grupos de trabalho;
- II - proporcionar os momentos de estudos, de reflexão e horas de trabalho pedagógico, por meio da oportunidade de aprendizagem e troca de experiências, com vistas a atualizar e aperfeiçoar o trabalho docente;
- III - incentivar as ações de boas produções, com profissionais dotados da necessária qualificação, objetivando promover o trabalho coletivo, o respeito, a valorização profissional, o auxílio à aprendizagem e o exercício da cidadania;

- IV - trabalhar a qualificação profissional enquanto política pública, considerando suas múltiplas dimensões, sob a ótica da qualidade da Educação como direito inerente à cidadania;
- V - coordenar e ministrar cursos de qualificação, atualização profissional e formação continuada para os profissionais da Educação Básica da rede municipal;
- VI - promover o desenvolvimento da formação continuada, visando ao atendimento da demanda profissional pelo aperfeiçoamento para o trabalho, em consonância com as políticas municipais de Educação e de valorização ao magistério público;
- VII - promover o acompanhamento e a orientação pedagógica às equipes gestoras e aos docentes da rede municipal de Educação, de acordo com os planos de trabalho previamente elaborados, inclusive com intervenções nas unidades escolares, se e quando necessário;
- VIII - mediar a interlocução com entidades, instituições e organizações responsáveis pelas políticas públicas de Educação voltadas para articulação, desenvolvimento e fortalecimento do Sistema Municipal de Educação;
- IX - coordenar o Sistema de Avaliação da Educação, com o objetivo de assegurar processo de avaliação dos alunos da rede municipal de Educação, através de equipe externa;
- X - coordenar a elaboração e execução da política e do Plano Municipal de Educação, de acordo com a legislação vigente e obedecendo às diretrizes e normas do Sistema Municipal e do Conselho Municipal de Educação;
- XI - articular a cooperação entre órgãos públicos municipais, estaduais, federais e/ou privados na implantação de novas iniciativas na área da formação continuada e avaliação. (Descalvado, 2011, n. p.)

Desse modo, estar no campo como pesquisador era, também, uma oportunidade para os gestores, coordenadores e professores esclarecerem dúvidas, compartilhar angústias e percepções, efetivar (mesmo que indiretamente) alguma solicitação ou orientação. Por um lado, ser um profissional do meio educacional foi um facilitador para a entrada no campo; por outro, porém, algumas considerações precisaram ser elencadas para que não houvesse nenhum constrangimento à liberdade de expressão ou ao enviesamento das respostas, diante de um representante do sistema educacional.

Assim, considerando que “cada um ocupa na sociedade uma posição, que é também uma posição do ponto de vista do aprender e do saber [...]” (Charlot, 2000, p. 85), a autorreflexão sobre meu papel e a consciência de constituir-me pesquisador foram instâncias que se relacionaram no desenvolvimento da pesquisa. Aprender a ser pesquisador e os saberes inerentes a essa tarefa foram considerações imprescindíveis e retomadas de maneira latente, pois minhas interpretações não poderiam estar separadas das minhas “origens, história, contextos e entendimentos anteriores (Creswell, 2010, p. 209).

3.2 Delimitando o estudo das referências teóricas

Na presente pesquisa, para a construção da Revisão de Literatura, adotou-se inicialmente a leitura em profundidade das obras impressas, em língua portuguesa, do professor Bernard Charlot. A escolha do autor se deu a partir do contato com essa teoria no curso de pós-graduação “Da escola pública à Escola-Outra: relações com o saber que afetam projetos de vida e de trabalho”, realizado em 2021, pela Universidade Federal de São Carlos. Uma educação voltada para o sujeito como alguém que deseja aprender para ir se constituindo ao longo da sua vida, sem ter como fator determinístico a sua origem, a sua família e a sua cultura, descortinou a possibilidade de uma leitura das minhas experiências na vida em que a escola foi lócus de mudança de realidade e de novas perspectiva.

Embora a minha trajetória nas unidades escolares tenha sido de invisibilização, pois não me via representado em um ambiente de cultura cidadina e de valorização da cultura urbana, aquele espaço alimentou em mim o desejo de aprender e, ao aprender, percebi a possibilidade de diminuir certas distâncias entre mim e as possibilidades do mundo que me cercava. Conceber-me como um sujeito em potencial, passível de ser percebido para além da origem e interagindo numa dinâmica de muitas relações (dentre elas a relação com o saber) no meu mundo vivido foi um reforço para o meu ser sujeito-professor, pois alimentou a perspectiva de que a escola pode ser uma rotatória no decurso da vida e não um mero estacionamento – dali se projetam novos percursos e não se mitigam aqueles que já foram traçados.

Em paralelo a essas leituras, foi realizada uma busca em três repositórios (SciELO³¹, BDTD³² e Google Scholar) a partir dos seguintes descritores: percepção dos professores, práticas pedagógicas, Relação com o Saber, trajetória escolar, práticas pedagógicas AND percepção dos professores, e práticas pedagógicas AND trajetória escolar. Optou-se por pesquisas realizadas e/ou publicadas entre janeiro de 2020 e agosto de 2023 e, no buscador dos sites, as palavras foram introduzidas entre aspas.

Os estudos obtidos na pesquisa foram, então, verificados quanto ao cumprimento de diferentes critérios para determinar sua inclusão no banco de dados. Os critérios utilizados foram: a) artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais; b) correlação entre a percepção dos professores e a prática pedagógica; c) artigos que tivessem a Relação com o Saber como perspectiva teórica; e d) pesquisas que tematizassem, de alguma forma, a trajetória escolar de estudantes nos diferentes níveis.

³¹ Scientific Electronic Library Online - Biblioteca Eletrônica Científica Online.

³² Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Os documentos, então, foram selecionados em quatro etapas consecutivas considerando o quantitativo de documentos, os títulos, os resumos e a leitura em profundidade para os fichamentos, análises e reflexões. Excetuados os materiais repetidos, foram elaboradas tabelas desse percurso de seleção. É importante acrescentar que, diante do número elevado de documentos encontrados no Google Scholar, especificamente nesse repositório, o recorte temporal foi apenas o ano de 2023.

Tabela 2 – Documentos por descritores nas bases de dados

Descritores	Scielo	BDTD	Google Scholar
Percepção dos professores	32	280	58
Práticas pedagógicas	368	3.501	731
Relação com o Saber	130	106	22
Trajetória escolar	62	201	42
Práticas pedagógicas AND percepção dos professores	30	80	34
Práticas pedagógicas AND trajetória escolar	46	10	20
Práticas pedagógicas AND Relação com o Saber	13	11	9

Fonte: Autoria própria.

Os descritores “percepção dos professores” e “práticas pedagógicas” apresentaram um número elevado de documentos encontrados dada a abrangência das temáticas. Os arquivos sobre a percepção dos professores faziam referências sobre as políticas educacionais; a diversidade de contextos; os desafios e demandas da educação; a avaliação e melhoria na qualidade educacional; e as mudanças na sociedade e as concepções sobre a educação. Acerca das práticas pedagógicas, os resultados mostraram correlação na diversidade de métodos e abordagens; evidências para políticas educacionais; desafios e inovações tecnológicas; impacto na qualidade da educação; interdisciplinaridade; e pressão por resultados.

O número elevado de documentos encontrados ratificou a necessidade de um filtro mais específico, o que se deu pela leitura dos títulos e das palavras-chave. Essa leitura foi um ponto de exclusão de muitos trabalhos dado que esses tematizam áreas que não seriam possíveis de abordar na presente pesquisa. Essa etapa foi concluída com uma seleção de documentos quem, quantitativamente, são apresentados na tabela abaixo:

Tabela 3 – Seleção dos documentos pelo título e pela palavra-chave

Descritores	Scielo	BDTD	Google Scholar
Percepção dos professores	12	10	7
Práticas pedagógicas	25	32	120
Relação com o Saber	10	36	15
Trajetória escolar	0	14	10
Práticas pedagógicas AND percepção dos professores	5	30	12
Práticas pedagógicas AND trajetória escolar	4	6	8
Práticas pedagógicas AND Relação com o Saber	3	5	6

Fonte: Autoria própria.

Após o filtro descrito anteriormente, procedeu-se a leitura em profundidade dos resumos de cada documento. Nessa etapa, foi possível encontrar as confluências e divergências com o foco da pesquisa, permitindo a seleção final dos documentos que destacou o panorama das temáticas e os contributos essenciais para essa revisão de literatura. O resultado dessa fase de seleção está apresentado na tabela que segue.

Tabela 4 – Seleção de textos pelo resumo

Descritores	Scielo	BDTD	Google Scholar
Percepção dos professores	0	1	3
Práticas pedagógicas	2	1	1
Relação com o Saber	2	0	2
Trajetória escolar	0	1	2
Práticas pedagógicas AND percepção dos professores	1	1	1
Práticas pedagógicas AND trajetória escolar	1	0	0
Práticas pedagógicas AND Relação com o Saber	0	0	0

Fonte: Autoria própria.

Assim, a leitura dos resumos foi essencial para essa revisão de literatura que não apenas contextualiza o problema investigado dentro do corpo existente de saberes, mas também

proporciona uma compreensão aprofundada do estado atual da área de estudo, permitindo ao pesquisador posicionar sua contribuição de forma significativa. Esse processo de seleção permitiu a ampliação da percepção de como a Teoria da relação com Saber tem sido a base de inúmeras pesquisas nacionais e na América Latina; de como as pesquisas acerca da trajetória escolar com foco no sujeito-estudante ainda merecem atenção e de como é vasta a contribuição de estudos científicos sobre a prática pedagógica.

As atuais pesquisas que relacionam a prática pedagógica com a trajetória do estudante têm revelado a importância de estudos que enfatizam centralidade no estudante, que valorizam as diversidades e as individualidades. Essas pesquisas sublinham a interdependência entre a qualidade das práticas pedagógicas e o percurso dos estudantes, destacando a necessidade de políticas educacionais que considerem o sujeito-professor e o sujeito-estudante e suas culturas em um processo de aprendizagem contínuo.

Por fim, foi construída a Tabela 5 com os textos selecionados de forma mais abrangente. Cabe ressaltar que, deu-se preferência para a colocação do período ou repositório de alocação do documento, ou seja, o depositário final da pesquisa.

Tabela 5 – Documentos selecionados

Ordem	Tema	Tipo	Título	Periódico ou Repositório	Ano	País	Enfoque
1	Percepção dos professores	Artigo	Always look on the bright side of students: does valence of teacher perceptions relate to students' educational performance?	Social Psychology of Education	2020	Alemanha	Valência das percepções das professoras na previsão de vários resultados dos alunos.
2	Trajectoria escolar	Artigo	What do young adults' educational experiences tell us about Early School Leaving processes?	European Educational Research Journal	2020	Porto	Trajectorias escolares e abandono escolar.
3	Relação com o Saber	Artigo	Diálogos entre as Questões de Pesquisa que Orientam a Teoria da Relação com o Saber de Bernard Charlot e da Pesquisa Biográfica em Educação de Christine Delory-Momberger	Revista Educon	2021	Brasil	As contribuições da teoria da Relação com o Saber e da Pesquisa Biográfica para estudar a relação com o aprender de jovens estudantes.
4	Trajectoria escolar	Tese	Memórias e narrativas: o percurso de escolarização e formação de professores(as) e alunos(as) dos anos finais da educação básica	Repositório Institucional UFS	2021	Brasil	Percurso de escolarização e formação de professores e estudantes como sujeitos sociais.
5	Prática pedagógica	Dissertação	Práticas Pedagógicas e Desempenho Escolar no Brasil	Locus UFV	2021	Brasil	As práticas pedagógicas e o desempenho escolar.

6	Prática pedagógica	Artigo	Reflexões sobre Pedagogia e Ciências da Educação	Revista Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional	2021	Brasil	A natureza científica das práticas pedagógicas.
7	Trajectoria escolar	Artigo	Trajectorias educacionais como evidencia da qualidade da educaçao b3sica brasileira	Revista Brasileira de Estudos de Populaçao	2021	Brasil	Permanência dos estudantes na escola representada por suas trajetórias educacionais.
8	Relaçao com o Saber	Dissertaçao	As percepçoes dos professores acerca da relaçao com o saber dos estudantes na construçao dos currículos escolares no Instituto Federal do Parana – Câmpus de Irati	TEDE Unicentro	2022	Brasil	A relaçao com o saber dos estudantes e as escolhas docentes.
9	Prática pedagógica	Artigo	Interdisciplinaridade e práticas pedagógicas: O que dizem os professores?	Revista Portuguesa de Educaçao	2022	Portugal	Prática Pedagógica e Currículo.
10	Percepçao dos professores	Dissertaçao	Metodologias ativas de ensino e aprendizagem no Programa de Ensino Integral (PEI): A percepçao de professores de uma escola estadual em Sorocaba-SP	Repositório Institucional - UFSCAR	2022	Brasil	Prática Pedagógica com metodologias ativas.
11	Prática pedagógica	Artigo	Os saberes da complexidade e as práticas pedagógicas	Revista Educaçao e Pesquisa	2022	Brasil	Prática pedagógica e açao docente.

12	Prática pedagógica	Tese	Práticas pedagógicas: tendências à luz dos estilos de aprendizagem	TEDE Uninove	2022	Brasil	A prática pedagógica e estilos de aprendizagem
13	Relação com o Saber	Artigo	Relação com o Saber: Impactos na Pesquisa, no Ensino e na Aprendizagem	Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática.	2022	Brasil	Compreensões e problemáticas evidenciadas por pesquisadores vinculados a estudos stricto sensu sobre relações com o ensinar e o aprender matemática considerando o aporte teórico da relação com o saber
14	Percepção dos professores	Artigo	Teachers' Perceptions of Technology Integration in Teaching-Learning Practices: A Systematic Review	Frontiers in Psychology	2022	Paquistão	Prática Pedagógica que integram a tecnologia.
15	Prática pedagógica	Artigo	Escola e prática pedagógica: representações sociais de estudantes de Ensino Médio	Revista Educação e Emancipação	2023	Brasil	A prática pedagógica e representações sociais dos estudantes.
16	Relação com o Saber	Artigo	Relação com o Saber (RcS) como objeto de estudo	Cadernos da Pedagogia	2023	Brasil	A Relação com o Saber (RcS) como objeto de estudo, na perspectiva de compreender o processo que leva o sujeito ao aprender, sem ser apenas acumulação de conteúdos intelectuais.

17	Relação com o Saber	Artigo	Relação com o saber em aulas remotas: uma pesquisa com universitários em tempos de pandemia	Revista Educação e Pesquisa	2023	Brasil	Os sentidos atribuídos por estudantes acadêmicos às aulas remotas no contexto da Covid-19, evidenciando seus sofrimentos, mobilizações e aprendizados.
18	Percepção dos professores	Artigo	The power of teachers' perceptions	Kappan	2023	EUA	Mudança da prática pedagógica e expectativa em relação aos estudantes.
19	Prática pedagógica	Artigo	Um Estudo da Arte sobre trajetória escolar e a prática pedagógica	Perspectivas em Diálogo	2023	Brasil	A relação da trajetória escolar com a prática docente, baseada na perspectiva teórica da Relação com o Saber. A trajetória produz efeitos na escola ao mesmo tempo que essa instituição impacta os percursos dos estudantes.

Fonte: A autoria própria.

3.3 Delimitando o estudo empírico

O princípio epistemológico de um estudo qualitativo é o entendimento e a compreensão do fenômeno a partir de um movimento de erupção, ou seja, partindo do interior (Flick, 2009). Dessa forma, toda a conjuntura contextual em que o fenômeno é estudado precisa ser considerada para que se estabeleçam as correlações necessárias para uma análise mais profícua. Para tal, destaca-se uma trajetória do geral para o particular ao delimitar o estudo empírico.

3.3.1 O lócus da pesquisa

O estudo foi realizado na cidade de Descalvado, interior de São Paulo. De acordo com o último censo demográfico (IBGE, 2022), o município tem uma população de 31.756 pessoas. Trata-se de uma pequena cidade tipicamente interiorana, localizada na mesorregião de Araraquara e microrregião de São Carlos, cuja economia se concentra na produção agropecuária (cana-de-açúcar, produção de leite, frangos de corte e pesquisas na área de sanidade e manejo de frangos); comércio e negócio varejista; setor de serviços, com uma rede de 1.300 prestadores; atividade industrial ancorada no ramo de produtos pet e nutrição animal; e extração de areia utilizada nas indústrias de vidro e fundição (Descalvado, 2023). De extensão geográfica urbana diminuta, o município favorece a interrelação entre as pessoas que, comumente, se conhecem por compartilharem os mesmos ambientes sociais e educacionais.

A partir da desapropriação de uma área na região oeste do município, foi instalado, entre os anos de 1991 e 1992, um conjunto habitacional que se tornou uma das regiões mais populosas – o Parque Oeste³³ (Zambelli, 2022). O bairro, então nascente, foi construído a partir de um convênio com a CDHU – Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo – cuja finalidade é a promoção de moradia popular a partir de programas habitacionais para famílias de baixa renda (São Paulo, 2023).

O jornal semanal local da época (O Comércio) divulgou as mais variadas fases da criação do bairro. Essas fases foram marcadas pela esperança daqueles que alcançariam a moradia própria e também pelos embates políticos:

Surgem as primeiras casas no Jardim Oeste (SURGEM, 1991).

PMDB é contra Casas Populares, diz Vereador (PMDB, 1991).

Enfim, começará a Construção das Casas Populares (ENFIM, 1991).

³³ Para garantir o sigilo das informações, a designação do bairro foi substituída por um nome fictício.

Começaram as obras de construção das novas casas populares (COMEÇARAM, 1991).

Casas Populares: vereador quer redução de valores na comprovação de rendimentos (CASAS, 1992).

Concluída a iluminação do Jardim Oeste (CONCLUÍDA, 1992)

CIAC³⁴ para o Jardim Oeste³⁵ começa a ser construído em 60 dias (CIAC, 1992).

Realizado o sorteio de Casas Populares no Ginásio de Esportes (REALIZADO, 1992,).

Prefeito entregará 220 casas na sexta-feira (PREFEITO, 1992).

Governador em exercício, Secretário de Habitação e Prefeito entregam hoje 238 casas à população (GOVERNADOR, 1992).

Inaugurado o núcleo habitacional “Parque Oeste” (INAUGURADO, 1992).

Prefeitura doará terrenos para os que não conseguiram casa própria (PREFEITURA, 1992).

Casas populares poderão ser entregues só em dezembro (CASAS, 1996).

Inscrições para casas populares poderão ser em agosto (INSCRIÇÕES, 1996, p. 6).

Casas populares serão entregues em breve (CASAS, 1997, p. 6).

SEM infra-estrutura as 238 casas no Oeste não podem ser entregues (SEM, 1997, p. 10).

Covas, em visita à região, participa do sorteio de casas em Descalvado (COVAS, 1997).

As manchetes selecionadas mostram a movimentação social e política que a instalação do novo bairro provocou na cidade. O bairro passou por uma ampliação com a construção de mais 238 casas populares pelo governo do Estado de São Paulo. O pequeno município estava presenciando um processo de urbanização. Esse novo espaço passaria a ser um esboço da perspectiva de futuro “[...] a partir de fissuras sociais decorrentes das contradições” (Fernandes; Endlich, 2021, p. 113). Essa transferência de territorialização passa a ser constitutivo da

³⁴ “Os CIACs foram instituídos em 1991 pelo governo Collor como parte do “Projeto Minha Gente”, inspirados no modelo dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), do Rio de Janeiro, implantados na gestão de Leonel Brizola. O objetivo era prover a atenção à criança e ao adolescente, envolvendo a educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, entre outros” (MENEZES, 2001, n. p.).

³⁵ Trata-se de um nome fictício para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações.

identidade do local, uma vez que os novos habitantes “[...]se tornam autores na construção desse espaço, sobretudo na sua “dimensão” e “qualificação”” (*Ibid*, p. 116). Por fim, o surgimento de um novo bairro gera uma visibilidade social, pois “a atenção de todos está constantemente fixada no que todos fazem, inclusive os desvios e as falhas que são cometidas, sendo, então, motivações para possível repressão” (*Ibid.*, p. 119).

Embora meu núcleo familiar primário nunca tenha fixado residência no bairro, ele passou a ser a minha referência pessoal de vida cidadina. O fato de muitos familiares terem conseguido a habitação própria nesse bairro, a vivência pessoal no espaço urbano passou a ter como parâmetro e características aquelas ruas e aquele espaço social naquela região da cidade. Essa questão torna-se imperativa para a escolha da Unidade Escolar do bairro como lócus da pesquisa.

Nos anos escolares, sobretudo no Ensino Médio, havia uma percepção de que a estrutura social do município era composta por três tipos de sujeitos: os que moravam no centro da cidade e bairros circunvizinhos, os que moravam na periferia (aqui se encaixavam os habitantes do Parque Oeste) e os que moravam na zona rural na condição de filhos dos empregados rurais. As atividades escolares ratificavam essa percepção, pois as que eram diferenciadas do tradicional aconteciam no contraturno ou em períodos para o quais o transporte escolar não circulava. No ano de 1999, com o fomento da Educação de Jovens e Adultos na cidade, muitos estudantes da fazenda em que eu residia passaram a cursar o período noturno, descortinando a possibilidade de frequentar, em alguns dias, o contraturno para as atividades de informática, realização de trabalhos e aprofundamento nos estudos. O deslocamento para a cidade acontecia no período da manhã. Após a aula, ficava esperando o horário das atividades na casa de familiares no Parque Oeste e, ao final do período noturno, retornava para a zona rural.

Tais acontecimentos eram as experiências mais limítrofes de transição de um grupo para o outro na minha percepção de estrutura social e o Parque Oeste tornou-se, aos poucos, o meu espaço citadino de vivência. No ano de 2002, quando da minha saída da zona rural para a busca de oportunidade de emprego, minha moradia instalou-se nesse bairro, na casa de um familiar que eu frequentava na época escolar.

Quanto à educação, a rede municipal onde a pesquisa foi realizada é composta de 23 Unidades Escolares sendo: uma Unidade que atende Educação Infantil (creche), Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental – o campo da pesquisa empírica que passará a ser designada como EMEF Horizonte; seis Unidades de Educação Infantil (quatro meses a três anos e onze meses); oito exclusivas de Educação Infantil (para a fase de quatro anos a cinco anos e

onze meses); quatro Unidades exclusivas dos Anos Finais do Ensino Fundamental; e quatro Unidades exclusivas dos Anos Finais do Ensino Fundamental. De acordo com o site Qedu.com, mediante o Censo Escolar, no ano de 2022, foram registradas as seguintes matrículas:

Tabela 6 – Censo Escolar do município de Descalvado no ano de 2022

Educação Infantil		Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Anos Finais do Ensino Fundamental	Educação Especial
Quatro meses a três anos e onze meses	Quatro anos a cinco anos e onze meses			
504	643	1557	1152	120
Total: 3976 estudantes				

Fonte: Autoria própria.

Desse quantitativo de matrículas, 14% são de estudantes da EMEF Horizonte³⁶, ou seja, 574 estudantes. Desse total geral da Unidade Escolar, 61 são do 9º ano do Ensino Fundamental, etapa escolar da qual foram selecionados os professores participantes.

A EMEF Horizonte foi inaugurada em dezembro de 1994. Inicialmente, seu funcionamento se deu como uma escola agrupada a outra mais próxima – uma Unidade Escolar Estadual. Em pesquisas realizadas na internet, não foram encontrados registros que explicam o panorama legal de uma escola agrupada estadual; no entanto, foi localizado um documento da cidade de São Paulo com uma legislação que indica que

Art. 10 - O Ensino Primário Municipal será ministrado através de unidades escolares Isoladas, Reunidas e Agrupadas.

§ 1º - As escolas Isoladas serão unidades de penetração, destinadas a atender às necessidades imediatas de núcleos menos densos de população.

§ 2º - As Escolas Reunidas Municipais serão unidades com 4 (quatro) a 7 (sete) classes, funcionando no mesmo prédio.

§ 3º - As Escolas Agrupadas serão unidades com 8 (oito) a 24 (vinte e quatro) classes (SÃO PAULO, 1959, *online*).

Um decreto do Estado de São Paulo cita a criação da referida escola:

Art. 1º Ficam criadas, nas Delegacias de Ensino adiante enumeradas, da Coordenadoria de Ensino do Interior, as seguintes unidades escolares: [...]

XXII - na Delegacia de Ensino de Porto Ferreira, a EEPG (Agrupada) *Jardim Oeste*, no Município de Descalvado (SÃO PAULO, 1995, *online*).

³⁶ Trata-se de um nome fictício para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações.

Em conversas realizadas com professores e gestores da época, a escola agrupada era aquela que tinha sua sede administrativa em uma escola já instituída, mas cujas salas de aula funcionavam em outro prédio. A escola passou a funcionar com autonomia administrativa própria a partir da Lei Nº 1640, de 26 de novembro de 1996, que instituiu o Ensino Fundamental no município. Por tal lei, publicada no Diário Oficial do Município, além da instituição desta etapa da Educação Básica, foi designada a sua regência pelas “normas da Municipalização do Ensino³⁷” (DESCALVADO, 1996, p. 1) e instituídas as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), dentre elas a EMEF Horizonte, com o patronímico que a identifica até hoje.

Esse percurso de instalação da escola foi descrito para justificar uma percepção de que a identidade da escola e a constituição dela como um espaço daquele bairro foram sendo construídas simultaneamente à constituição do próprio bairro, pois

O conceito de espaço reúne o mental e o cultural, o social e o histórico. Reconstituindo um processo complexo: descoberta (de espaços novos, desconhecidos, continentes ou o cosmos) - produção (da organização espacial própria a cada sociedade) - criação (de obras: a paisagem, a cidade como a monumentalidade e o décor). Isso evolutivamente, geneticamente (com uma gênese), mas segundo uma lógica: a forma geral da simultaneidade; pois todo dispositivo espacial repousa sobre a justaposição na inteligência e na junção material de elementos dos quais se produz a simultaneidade... (Lefèbvre, 2000, p. 9).

Essa simultaneidade conjuga o mundo vivido, percebido e concebido dos habitantes do bairro e dos estudantes da EMEF Horizonte. Para Lefèbvre, a compreensão do espaço não pode ser reduzida apenas à sua dimensão física, pois ele é profundamente enraizado nas relações sociais, políticas e culturais. Segundo o autor, o espaço é um campo de luta social, onde diferentes grupos e interesses competem pela definição e controle do espaço vivido. O espaço vivido é o espaço cotidiano, onde as pessoas experimentam suas vidas diárias, aquele moldado pelas experiências pessoais; o espaço concebido é aquele planejado, projetado e construído por instituições e autoridades, como governos, urbanistas e arquitetos e que reflete intenções e objetivos específicos, muitas vezes relacionados ao poder e controle; já o espaço percebido é

³⁷ O Programa de Municipalização do Ensino Oficial no Estado de São Paulo foi instituído pelo governador Orestes Quércia através do Decreto nº 30.375, de 13 de setembro de 1989. Segundo o documento, o objetivo do programa era “contribuir para a expansão e melhoria do ensino e propiciar a todas as crianças condições reais de acesso à escola, assim como nela garantir sua permanência e progressão” (São Paulo, 1989, np.) a partir da transferência de recursos pela celebração de convênio entre os entes.

representado simbolicamente, muitas vezes através de mapas, imagens ou narrativas, ou seja, é o espaço que é comunicado e compartilhado através da cultura, da mídia e da educação.

Considero também que a simultaneidade do espaço Parque Oeste se funde à minha trajetória pessoal, social e formativa, pois o trago como um espaço vivido e percebido; e a EMEF Horizonte está inscrita na minha trajetória profissional porque foi a primeira escola municipal em que lecionei, em um projeto de extensão da faculdade denominado “Vozes d’África”. Esse projeto surgiu a partir da implantação da Lei nº 10639/2003, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e foi realizado em aulas interdisciplinares no 6º ano do Ensino Fundamental, “com objetivo de conscientização acerca da importância da cultura africana na formação da cultura brasileira” (IDEM, 2022, *online*).

3.3.2 Os sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com cinco professores da EMEF HORIZONTE, ministrantes de aulas nas diversas áreas do conhecimento. Inicialmente, os critérios de inclusão constavam de professores efetivos que lecionavam, em 2023, para o 9º ano do Ensino Fundamental na Unidade Escolar selecionada. No entanto, a primeira seleção foi feita pela própria equipe gestora da instituição, que socializou com os docentes em reunião semanal de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), que acontece às terças-feiras, das 18h às 20h, de modo on-line (esporadicamente presencial, diante de demandas específicas). Essa socialização foi antecedida por uma reunião presencial com o pesquisador que abordou, com a gestora, os pontos do projeto.

A gestora conduziu a referida reunião com a sugestão de participação de três docentes que, segundo ela, foram escolhidos por terem um perfil crítico, articulado, uma visão diferenciada da educação, disponíveis às mudanças necessárias, preocupados com o Projeto de Vida e o futuro das crianças. Dentre esses docentes, um é professor em caráter temporário, que está lecionando pela primeira vez.

Descortinou-se, então, a possibilidade de analisar as diferentes perspectivas sobre as práticas pedagógicas, considerando o tempo de docência. Para reconfigurar o número inicial de docentes efetivos, solicitei a inserção de mais uma professora. Depois da entrada em campo, para garantir a representatividade de pertencimento étnico-racial, outra docente foi integrada ao grupo de sujeitos da pesquisa, fechando o número de cinco participantes.

Na tabela 7, encontram-se os dados caracterizadores dos sujeitos desta pesquisa.

Tabela 7 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Sujeito ³⁸	Idade	Autodeclara-se	Formação Acadêmica	Instituição	Tempo de Formação	Tempo de Atuação ³⁹	Duração da entrevista ⁴⁰
Sujeito-professor Graciosidade	41 a 45 anos	Branco	Pós-Graduação Lato Sensu (Especialização)	Privada	18 anos	16 anos	00:29:36
Sujeito-professor Entusiasmo	36 a 40 anos	Branco	Pós-Graduação Lato Sensu (Especialização)	Privada	15 anos	11 anos	00:31:15
Sujeito-professor Criatividade	36 a 40 anos	Pardo	Graduação	Privada	10 meses	6 meses	00:30:50
Sujeito-professor Superação	36 a 40 anos	Preto	Pós-Graduação Lato Sensu (Especialização)	Privada	12 anos	10 anos	00:44:15
Sujeito-professor Determinação	36 a 40 anos	Branco	Pós-Graduação Lato Sensu (Especialização)	Privada	12 anos	12 anos	00:24:35

Fonte: Autoria própria.

³⁸ Para garantir o sigilo, os sujeitos-professor estão identificados com um sintagma nominal designador de um sentimento que fora percebido pelo pesquisador quando da entrevista ou referenciado pelo próprio entrevistado.

³⁹ Esse tempo faz referência à atuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

⁴⁰ O tempo aqui descrito é referente ao que consta da gravação da entrevista; excetuando-se, portanto, o tempo do *rapport* e o da finalização para os quais o registro se fez no diário de pesquisa.

3.3.3 Estratégias de Coleta de Dados

Os dados foram coletados entre maio e agosto de 2023, em duas fases consecutivas. Na primeira fase, foi construído um questionário, adaptando o instrumento Balanço do Saber, dividido em duas partes: a primeira para caracterização, em que constava o nome completo, a faixa etária, a autodeclaração de raça/cor, a formação acadêmica, a instituição de ensino superior onde estudou, o tempo de formação e tempo de atuação na área; a segunda, com questões temáticas abertas sobre a percepção acerca de trajetória escolar e sua caracterização, práticas pedagógicas e o papel da educação, da escola e do professor na atualidade (Anexo I). Os sujeitos tiveram acesso ao questionário de modo on-line (vias *Google Forms*) e, depois de respondidos, foi impresso um documento com os dados para a verificação das respostas e a assinatura do documento.

O balanço do saber é um instrumento de investigação por meio do qual a aprendizagem dos participantes é explorada “[...] e não o saber num sentido restrito” (Charlot, 2009, p. 19) e recolhida em uma forma textual. Na presente pesquisa, os balanços foram recolhidos por meio de um questionário. Por meio dos balanços do saber, apreende-se o que o participante diz ter aprendido e não a sua aprendizagem em si. Disso descortina uma possibilidade de interpretação, pois o que é compartilhado nessas escritas “[...] apresenta de forma suficiente a importância, o sentido, o valor para que ele o evoque no seu relato” (Charlot, *loc. cit.*).

O produto textual dos balanços do saber é submetido a escrutínios e interpretações. Como se trata do relato de algo do mundo vivido⁴¹, o pesquisador precisa colocar-se numa atitude interpretativa, e não julgadora, para que sejam apreendidos “[...] os processos de construção, de organização, de categorização do mundo que permitem dar um sentido a esse mundo (Charlot, 2009, p. 19). Para isso, as respostas são reagrupadas e categorizadas tendo como referência a aprendizagem do sujeito. Nesse sentido, percebe-se um entrecruzamento entre os sujeitos-participantes e o pesquisador, pois as categorias estão ligadas à relação com o saber daquele que analisa e interpreta o material que lhe está disponível. Assim, as análises recaem sobre a palavra singular dos sujeitos, mas essa singularidade está impregnada das relações social e escolarmente vivenciadas (Charlot, 2009).

A segunda fase da investigação se deu por meio de uma entrevista semiestruturada com os sujeitos. As entrevistas são um recurso que permite ao pesquisador coletar os dados na impossibilidade da observação direta dos participantes (Creswell, 2010). No entanto, nesse

⁴¹ Entende-se que, no mundo vivido, estão em intrínseca relação a identidade, o pertencimento, as aspirações, os interesses e os desafios dos sujeitos, logo suas aprendizagens estão contempladas.

contexto, apresenta-se uma limitação do uso das entrevistas, pois “a presença do pesquisador pode influenciar as respostas” (Creswell, 2010, p. 213). Como já mencionado, durante a entrada em campo, por vezes o papel de pesquisador tendia a se confundir com o de representante da secretaria municipal. A proximidade com os professores, com a gestora e com a coordenadora pedagógica da Unidade Escolar exigiu uma atenção constante para que se reiterasse que, no período das entrevistas, o processo estava sendo conduzido pelo sujeito-pesquisador e não pelo sujeito-professor da rede ou pelo sujeito integrante da Secretaria de educação e Cultura do município, embora fossem a mesma pessoa.

As entrevistas foram instrumentalizadas por um roteiro flexível que constava de seis questões que tematizaram a trajetória escolar do professor desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, a descrição das próprias práticas pedagógicas, a identificação de elementos das práticas pedagógicas com que foi formado na atuação como docente, elementos da escola da época da trajetória escolar ainda percebidos na escola em que atua, a relação entre as práticas pedagógicas e a trajetória do estudante e, por fim, a relação epistêmica e pessoal com o componente curricular de atuação. Tais itens foram alocados em um Tópico Guia que acompanhou o pesquisador em todas as entrevistas para garantir um mesmo parâmetro com todos os sujeitos entrevistados, resguardando as devidas especificidades (Anexo II). Esse documento constava de uma seção de informações preliminares, como segue:

- a. Solicitação de permissão para a gravação;
- b. Valorização da disponibilidade e colaboração na pesquisa;
- c. Perspectiva da leitura positiva da realidade – Bernard Charlot (2000);

Esse foi o principal elemento de abertura para a entrevista. Quando era explicado o significado de leitura positiva, percebia-se a diminuição da tensão do participante. Na rede municipal, há uma pontuação específica para os professores que possuem especialização a nível de mestrado e de doutorado. Esse quesito descortina uma impressão de hierarquização de saberes entre os docentes. Outra questão é a impressão do distanciamento da universidade com a escola pública. Em vários momentos formativos na rede, foram ouvidas certas falas que acentuam essa distância. Uma fala recorrente dos docentes é a de que quem escreve sobre a educação, não tem experiência contínua de sala de aula. Assim, mencionar a leitura positiva do relato foi tomar a entrevista como um texto a ser analisado, aquele texto que não se encontraria publicado em nenhum livro ou periódico, mas que ganhou materialidade a partir do registro da pesquisa.

Cabe ressaltar que as entrevistas foram realizadas no espaço da biblioteca da EMEF Horizonte. O espaço é bastante amplo, organizado com prateleiras que abrigam os livros separados por ordem alfabética, pois não dispõe de uma bibliotecária de formação para favorecer outra organização. Ao centro, há mesas dispostas para estudo ou trabalho em grupo, o que favoreceu que o sujeito-pesquisador e o sujeito-professor ficassem frente a frente, permitindo a atenção total e focada ao que estava sendo dito. Cercado pelos livros de literatura, a impressão era de acessar uma história única, com saberes únicos que não se encontravam no acervo daquela sala, mas que podiam ser acessados pelo contato direto com seu portador, o próprio professor. A responsável pela biblioteca assumiu as entrevistas como uma espécie de atividade daquele local e, mediante as informações de uso do espaço, procurava deixar o ambiente disponível para aquele momento. Tal funcionária tem sua sede de trabalho na EMEF Horizonte desde a sua inauguração e forneceu informações precisas sobre a trajetória da escola.

d. Tônica de uma conversa e um bate-papo e não de uma dinâmica de perguntas e respostas;

e. Liberdade para não responder a alguma pergunta;

f. Respeito do tempo para a elaboração do diálogo;

g. Compromisso da submissão da transcrição da entrevista para a validação do sujeito-professor;

Além do Tópico Guia, ter um caderno de registros da pesquisa empírica foi de fundamental importância para anotações daquilo que não podia ser captado pela câmera, mas que são importantes para análise dos dados como as observações do pesquisador, as conversas, as informações, as cenas da escola e as falas dos colaboradores e da equipe gestora.

Os questionários e as entrevistas como instrumentos evidenciam duas características das pesquisas qualitativas: a construção da realidade como base, quando os sujeitos explicam a realidade a partir das próprias experiências, ou seja, “a realidade estudada pela pesquisa qualitativa não é uma realidade determinada, mas sim construída por diferentes “atores”” (Flick, 2009, p. 77); e o texto como material empírico por meio do qual “a opinião dos sujeitos é reconstruída como suas teorias subjetivas, ou são formuladas dessa maneira” (Flick, *loc. cit.*).

3.3.4 Procedimentos de Análise de Dados

A análise de dados em uma pesquisa qualitativa caracteriza-se por um procedimento indutivo no qual são os próprios pesquisadores que criam as categorias de análise a partir das similaridades, convergências e divergências do material coletado, ou seja, mesmo com uma

perspectiva inicial, os temas emergem dos textos que o pesquisador tem à sua disposição (Creswell, 2010). No contexto da presente pesquisa, o foco de interesse está centrado nos processos identitários e epistemológicos dos sujeitos entrevistados. A análise se centra, portanto, na palavra singular acessada nos questionários e nas entrevistas (Charlot, 2009).

Assim, para a análise de dados, são elencados dois instrumentos: os mapas mentais a partir do Balanço do Saber e a Matriz QCC. O balanço do saber (ou inventário do saber) é um instrumento desenvolvido e utilizado por Bernard Charlot no qual o estudante, por meio de um relato escrito, “avalia os processos e os produtos de sua aprendizagem” (Charlot, 2001, p. 37). Dessa forma,

o balanço de saber possibilita captar o olhar do estudante, permitindo a apreensão do que para ele faz sentido, fornecendo dados para identificar as aprendizagens mais significativas, os projetos de futuro e tantos outros dados que estejam incluídos nas perguntas utilizadas (Vieira; Charlot; Charlot, 2023, p. 4).

A partir do relato da trajetória escolar, o instrumento foi adaptado de forma a ser aplicado em professores, privilegiando a análise a partir da identificação das aprendizagens evocadas; os agentes e os locais a que se referem essas aprendizagens; o saber que, “[...] para ele, apresenta de forma suficiente a importância, o sentido, o valor para que ele o evoque no seu relato” (Charlot, 2009, p. 19); a forma e a tônica dominante dos textos; e as “[...] declarações explícitas sobre o saber e a escola [...]” (*Ibid.*, p. 20). Por meio desses dados, busca-se “identificar processos e, em seguida, construir constelações (configurações, tipos ideais), e não categorizar os indivíduos” (Charlot, 2001, p. 22).

O segundo instrumento de análise busca identificar as perspectivas epistêmicas, sociais e identitárias evocadas pelos professores, sendo denominado por Matriz QCC que foi desenvolvida pelo pesquisador tendo como modelo inicial a Matriz 3x3 desenvolvida por Sérgio de Mello Arruda e Marinez Meneghello Passos da Universidade Estadual de Londrina e por João Paulo Camargo de Lima da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Toledo, no ano de 2011. Essa Matriz é um instrumento voltado para a análise da prática docente em sala de aula. Baseada no sistema didático de Chevallard e nas relações epistêmicas, pessoais e sociais com o saber de Charlot, a matriz organiza as tarefas do professor em três categorias centrais: gestão do conteúdo, do ensino e da aprendizagem.

A principal diferença entre a Matriz 3x3 e a Matriz QCC está no foco da análise: aquela criada por Arruda, Passos e Lima, se concentra nas ações do professor em sala de aula,

categorizando-as em termos de gestão do conteúdo, ensino e aprendizagem; a Matriz QCC organiza as reflexões dos entrevistados a partir de três momentos da trajetória escolar e profissional: enquanto estudante, na atuação docente e na relação professor-estudante. Ela explora as vivências passadas dos sujeitos e como essas experiências moldam suas práticas docentes, além de examinar a dinâmica entre professores e estudantes no presente. Incorporando as referências epistêmicas, identitárias e sociais de Bernard Charlot, a Matriz QCC amplia a análise para incluir o impacto das influências sociais e culturais na educação, proporcionando uma visão integrada do processo educativo ao longo do tempo.

A escolha do termo “matriz” para a análise de dados na dissertação se justifica pela necessidade de estruturar um processo de categorização e interpretação que seja sistemático e compreensível. Uma matriz oferece a possibilidade de organizar informações de forma visual e lógica, facilitando a conexão entre as diferentes dimensões da pesquisa. No caso da Matriz QCC, trata-se de um instrumento de análise autoral, concebido para agrupar e cotejar os trechos das entrevistas com base em categorias previamente estabelecidas, permitindo uma análise coerente e alinhada aos objetivos da pesquisa. Além disso, a matriz permite observar padrões e interseções entre as experiências dos entrevistados, fortalecendo a compreensão do fenômeno investigado.

A Matriz QCC propõe um agrupamento dos dados em três eixos centrais: “Quando Estudante”, “Como Professor” e “Com os Estudantes”, proporcionando uma visão abrangente das experiências formativas e profissionais dos sujeitos entrevistados. A categoria “Quando Estudante” assume uma conotação diacrônica, pois se refere a um olhar retrospectivo, analisando as experiências passadas dos entrevistados em sua própria trajetória como alunos, ao longo do tempo. Já as categorias “Como Professor” e “Com os Estudantes” têm uma conotação sincrônica, uma vez que se relacionam com o presente, enfocando as vivências dos sujeitos no contexto atual de suas práticas docentes e nas interações contemporâneas com seus alunos. Esse arranjo torna a Matriz QCC um instrumento ainda mais robusto para compreender tanto os percursos de formação quanto as práticas educativas em sua dinâmica contemporânea.

Esse agrupamento é combinado com as referências epistêmicas, identitárias e sociais propostas por Bernard Charlot, o que enriquece a análise ao permitir uma compreensão mais profunda dos significados atribuídos às práticas educativas. Como instrumento autoral, a matriz torna-se uma ferramenta para explorar as interações entre o sujeito e o conhecimento, além de suas influências no campo educacional, proporcionando uma leitura criteriosa e fundamentada dos dados coletados.

Entende-se que a relação epistêmica com o saber é manifestada pelo sujeito a partir de discursos cognitivos e intelectuais sobre o ensino e a aprendizagem, ou seja, faz referência à conexão que o sujeito estabelece com o saber e o conhecimento em si, sua curiosidade e desejo de compreender o mundo ao seu redor. A relação pessoal é demonstrada quando o sujeito se serve de discursos que envolvem suas subjetividades, logo faz referência ao modo como o saber contribui para a construção da identidade pessoal e profissional do sujeito, influenciando o modo como se vê e como percebe o seu lugar na sociedade. Por fim, a relação social com o saber diz respeito às interações e influências sociais que permeiam o processo de aprendizado, incluindo a forma como os sujeitos atribuem valor ao aprendizado e como utilizam o saber para construir e negociar suas identidades sociais.

Esse instrumento está assim sistematizado:

Tabela 8 – Matriz QCC

RELAÇÃO COM O SABER NA TRAJETÓRIA ESCOLAR	1 QUANDO ESTUDANTE	2 COMO PROFESSOR	3 COM OS ESTUDANTES
A EPISTÊMICA	1A Diz respeito às perspectivas epistêmicas evocadas na trajetória estudantil.	2A Diz respeito às perspectivas epistêmicas evocadas na prática profissional.	3 ^a Diz respeito às perspectivas epistêmicas evocadas sobre os estudantes.
B IDENTITÁRIA	1B Diz respeito às perspectivas pessoais memoradas da trajetória estudantil.	2B Diz respeito às perspectivas pessoais memoradas da prática profissional.	3B Diz respeito às perspectivas pessoais que o professor estabelece com os estudantes.
C SOCIAL	1C Diz respeito às perspectivas sociais estabelecidas na trajetória estudantil.	2C Diz respeito às perspectivas sociais estabelecidas na prática profissional.	3C Diz respeito às perspectivas sociais estabelecidas com os estudantes.

Fonte: Autoria própria.

Para alimentar a Matriz QCC, as respostas da entrevista semiestruturada de cada sujeito-professor serão agrupadas em um texto e cada período será numerado cardinalmente. A depender do conteúdo de cada período, ele será alocado em um quadrante da matriz demonstrando as referências aos três momentos da trajetória escolar: quando era estudante, na prática profissional e com os sujeitos-estudante.

3.3.5 Considerações éticas, de validade e de verificação

A pesquisa qualitativa, embora seja estruturada por um projeto, não é hermeticamente fechada, ou seja, “é normalmente planejada muito aberta e adaptável ao que acontece no campo” (Flick, 2009, p. 56). Isso exige o destacamento de procedimentos que se configuram como uma trajetória de garantia de ética durante todo o processo. Para isso, torna-se imperativo partir do escopo que

os pesquisadores precisam proteger os participantes da pesquisa, desenvolver uma relação de confiança, promover a integridade da pesquisa, proteger-se contra conduta inadequada e impropriedades que possam refletir em suas organizações ou instituições, e enfrentar problemas novos e desafiadores (Creswell, 2010, p. 116).

Partindo de tais premissas, foram elencados os seguintes procedimentos para a garantia da ética na presente pesquisa:

- a) Concordância da rede municipal para a pesquisa:** o Secretário de Educação e Cultura de Descalvado emitiu parecer favorável para a realização da pesquisa em 31 de janeiro de 2023, sendo este anexado ao processo de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (Anexo III);
- b) Submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa:** a pesquisa foi aprovada aos 02 de maio de 2023 sendo registrada pelo Certificado de Apresentação de Apreciação Ética nº 67248723.8.0000.5504;
- c) Autorização da Unidade Escolar:** após conversa com a gestora da Unidade Escolar, foi concedida, aos 13 de julho de 2023, a autorização para a realização da pesquisa (Anexo IV);
- d) Conversa com a equipe gestora para a seleção dos sujeitos:** o projeto foi apresentado à equipe gestora da EMEF Horizonte para subsidiar a conversa com os professores para a participação. Nessa apresentação, foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a equipe gestora e para os professores (Anexo V);
- e) Contato com os sujeitos da pesquisa:** após a seleção dos sujeitos pela equipe gestora, o pesquisador estabeleceu um contato presencial para aprofundar as explicações e solicitar a

criação de um grupo de mensagens no WhatsApp para circular as informações. O combinado foi a exclusão do grupo após a realização das entrevistas;

f) Aplicação de Questionário: para garantir o sigilo das informações, foi combinada a exclusão do questionário on-line ao final do levantamento de dados;

g) Realização das entrevistas: além dos procedimentos já destacados para garantia da ética, foi firmado o compromisso da submissão da análise do material coletado antes do Exame de Qualificação; a possibilidade de desistência a qualquer momento da pesquisa; e a designação de sujeito-professor, seguido de adjunto adnominal caracterizador, para manter a identidade confidencial. A data da realização seguiu a agenda dos sujeitos, sendo escolhido o melhor dia e horário para a realização. Os sujeitos tiveram acesso anteriormente às perguntas, sendo disponibilizadas em documento por aplicativo de mensagem e informado que se tratava de um roteiro que permitia a inserção de outras possíveis perguntas para aprofundamento dos dados a serem coletados. Cada entrevista foi iniciada por uma espécie de *rapport* que pode ser entendido como “[...] um relacionamento positivo e livre de julgamento entre entrevistado e entrevistador” (Lino *et. al.*, 2013, p. 184). Trato aqui o *rapport* como uma questão ética, já que uma entrevista exige uma atenção mútua “[...] entendida como interação que possui envolvimento compartilhado e comum interesse rumo ao objetivo da entrevista” (*Ibid.*, p. 186).

h) Garantia de confidencialidade da identidade: embora esse tópico tenha sido citado, somente o uso do adjunto adnominal para identificar o sujeito-professor não resguardaria a identidade, uma vez que os encontros para a entrevista eram marcados pelo grupo no aplicativo de mensagens. Como a pesquisa trata sobre percepção, no início de cada entrevista, o pesquisador anotou uma percepção positiva do comportamento do entrevistado, sem divulgar a ele, passando a ser esse o código de designação do sujeito-professor, garantindo a dissociação dos nomes e da ordem de entrevista;

i) Propriedade dos dados da pesquisa: segundo Creswell (2010), a discussão sobre a propriedade dos dados é uma questão a ser colocada. Para tal, na submissão da transcrição da entrevista ao sujeito-professor, há um termo de propriedade dos dados constando que estes somente serão utilizados na presente pesquisa; portanto, será de propriedade compartilhada entre pesquisador e entrevistado. O documento ainda informa que, na apresentação da análise

dos dados, caso o sujeito-professor se sinta invadido, intimidado ou desconfortável, o trecho por ele indicado será suprimido da análise (Anexo VI).

j) Reciprocidade entre pesquisador e participante: como já mencionado, o pesquisador é integrante do Núcleo da Atualização Educacional da Secretaria de Educação e Cultura do município de Descalvado. Para mitigar os possíveis impactos, reiteradamente foi buscada a construção de uma relação entre dois professores que dialogavam sobre assuntos educacionais, evitando caracterizar alguma relação verticalizada que coagisse a participação. Ao final de cada entrevista, sem estar gravando, era perguntada acerca da experiência vivida e foram relatadas impressões de tranquilidade, de revisitar a história escolar com alegria e saudade, além de estarem à vontade para o momento.

Para a validade de uma pesquisa qualitativa, é necessário garantir “[...] se os resultados são precisos do ponto de vista do pesquisador, do participante ou dos leitores de um relato” (Creswell, 2010, p. 225), de modo a potencializar a fidedignidade, a autenticidade e a credibilidade do estudo. Nesse estudo, esses procedimentos concentraram-se em:

1. Testagem dos instrumentos de coleta de dados: o questionário e o roteiro semiestruturado foi testado, em um primeiro momento, na turma da disciplina “Metodologias de Pesquisa em Educação”, ministrada pela Profa. Dra. Tatiane Cosentino Rodrigues, ofertada no primeiro semestre letivo de 2023 do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Na ocasião, foram lidos os instrumentos para os estudantes e colhida a apreciação deles acerca da coerência das perguntas e do não enviesamento a partir do objetivo geral da pesquisa. Dentre as sugestões, estava a colocação de uma autodeclaração de pertencimento étnico-racial no questionário e a substituição de alguns termos no roteiro semiestruturado por outros mais suavizados para garantir um tom de diálogo quando da coleta de dados. Em outro momento, os instrumentos foram aplicados em outros dois docentes da rede municipal de Descalvado e com eles se verificou a inteligibilidade das questões e a não possibilidade de constrangimento.

2. Verificação da transcrição: a transcrição foi realizada inicialmente por meio da contratação de um serviço de transcrição on-line pelo aplicativo *Transkriptor*. Após esse procedimento, foi feita a revisão pelo pesquisador para os ajustes necessários. Por fim, o áudio e a transcrição

foram revisados por um auditor externo (professor de língua portuguesa sem contato com os sujeitos da pesquisa, mas com proximidade com o pesquisador);

3. Utilização da verificação dos membros: as transcrições foram submetidas aos participantes, bem como as análises, proporcionando uma oportunidade para que os resultados fossem comentados, revisados e validados.

Por fim, cabe ressaltar que os processos de verificação e validade não são estanques a um momento da pesquisa, sendo realizados durante todo o percurso que perpassou pelo levantamento bibliográfico, constituição dos instrumentos de coleta de dados, na coleta de dados, na análise desses e, sobretudo, na redação dos resultados para que se evitassem generalizações indevidas e se reiterasse sistematicamente os objetivos geral e específicos do estudo, permitindo a transparência de todo o processo de pesquisa.

CAPÍTULO 4

Trajectoria Investigativa – Análise de Dados

O meu olhar é nítido como um girassol.
 Tenho o costume de andar pelas estradas
 Olhando para a direita e para a esquerda,
 E de vez em quando olhando para trás...
 E o que vejo a cada momento
 É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
 E eu sei dar por isso muito bem...
 Sei ter o pasmo essencial
 Que tem uma criança se, ao nascer,
 Reparasse que nascera deveras...
 Sinto-me nascido a cada momento
 Para a eterna novidade do Mundo...

Alberto Caeiro

Para que se estabeleça uma linha condutora das análises, fazendo valer a opção de que as palavras não são autoconceituáveis, preferiu-se sistematizar, na tabela que segue, os conceitos que conduzem essa pesquisa.

Tabela 9 – Conceitos principais da dissertação

Termo	Conceito
Percepção	É um ato não-natural, intencional, ocorrido no presente, num horizonte de possibilidades e aproximações com a finalidade de uma compreensão, apreensão ou significação aprofundada que indica uma forma de relação com o mundo, uma relação contínua entre o interior e o exterior, entre o subjetivo e o social, entre o teórico e o pragmático, na qual um sujeito capta interiormente, de modo único, o que é destacado e anteriormente conhecido. Toda percepção é uma perspectiva que se materializa em um enunciado que é inscrito em um plano sintático (tem um sentido), em um plano semântico (diz algo sobre o mundo) e em um plano pragmático (é uma troca entre interlocutores).
Trajectoria Escolar	É o decurso formal e institucional que o sujeito-estudante vivência no contexto escolar, ou seja, as experiências epistêmicas, identitárias e sociais que resultam em práticas e processos de subjetivação e classificação do mundo vivido envolvendo interação, desejo, sentido, conhecimento e afetividade, num processo de inteireza do sujeito.
Prática Pedagógica	Uma espécie relação pedagógica estabelecida entre o sujeito-professor, o sujeito-estudante e o saber que indica um protagonismo compartilhado entre a ação daquele que ensina e a atividade intelectual de quem aprende, desde que ambos estejam mobilizados pelo sentido que aquele conteúdo de

saber (ou de ensinar) estabelece com seu mundo vivido e percebido. A ação do professor se dá como mediador que articula o acesso à informação (conteúdos intelectuais e patrimônio), à criação de condições didáticas para que se adquira um saber e o transforme em conhecimento. A prática, então, operacionaliza a atividade do sujeito-estudante, a partir do sentido e do desejo entendendo que isso não é natural, mas sim planejado.

Fonte: Autoria própria.

4.1 O Balanço do Saber

Como já referenciado anteriormente, a coleta de dados foi feita em duas etapas, sendo a primeira delas uma adaptação de um instrumento elaborado por Bernard Charlot que tem se mostrado eficaz para a coleta de dados de pesquisas cujo tema é a Relação com o Saber. A entrega do questionário foi antecedida por uma explicação de que o interesse da pesquisa estava naquilo que os sujeitos-professor diziam saber sobre os temas, oriundos dos seus processos produtos da aprendizagem na trajetória como estudante e como docente.

Por meio do Balanço do Saber, nesta pesquisa prefigurado no questionário utilizado, é possível captar a percepção do sujeito-professor permitindo, por meio da interpretação,

[...] a apreensão do que é mais importante para os sujeitos no que diz respeito a seu processo de aprendizagem, visto que, nas condições em que as perguntas são feitas, o que é dito é aquilo que tem valor e sentido a ponto de aparecer em seus relatos (Ranyere; Matias; 2023, p. 5).

Na apresentação e discussão dos dados, utilizou-se um modelo baseado em Vieira, Charlot e Charlot (2023) optando por utilizar o indicativo “Balanço do Saber, 2023” quando se utilizar trechos das respostas dos sujeitos-professor ao questionário. Neste primeiro momento, entende-se que a identificação do participante, mesmo que por sintagma nominal designador de uma percepção ou uma característica, não se torna necessária, pois o intuito é o de construir um panorama geral a partir dos saberes indicados em cada resposta e como esses saberes se relacionam entre si.

Como o questionário constava de perguntas temáticas dissertativas, para uma visualização das relações estabelecidas entre os conceitos-chave apresentados pelos sujeitos-professor, será apresentado um mapa mental elaborado a partir do aplicativo Lucidchart⁴². Esse aplicativo não analisa os dados, ele é uma ferramenta para construção de gráficos, mapas

⁴² Segundo o site do aplicativo, o Lucidchart é um espaço de trabalho visual que mescla diagramação, visualização de dados e colaboração para acelerar a compreensão e promover a inovação.

mentais ou mapas conceituais. Desse modo, as relações apresentadas nos Mapas Mentais são análises e inferências feitas pelo pesquisador considerando o aporte teórico da pesquisa.

É importante retomar, ainda, que os sujeitos-professor participantes da pesquisa foram indicados pela gestora da Unidade Escolar. A indicação exerce uma força simbólica de um rito de instituição, ou seja, tais professores passam a ser “[...] depositários de uma autoridade delegada [...]” (Bourdieu, 2022, p. 87) que lhe impõe “[...] uma maneira mais ou menos autorizada de ver o mundo social [...]” (*Ibid.*, 82). Quando da solicitação para a seleção dos sujeitos da pesquisa, a gestora da Unidade manifestou que o critério fora pelo perfil, considerando a abertura ao diálogo, a boa relação com a gestão escolar e com as famílias, o conteúdo crítico, a preocupação com o aprendizado do estudante e a responsabilidade por isso em todas as atitudes didático-pedagógicas que ele tem no ambiente escolar. Considerando que a rede municipal de ensino de Descalvado não registra o recebimento de pesquisadores nas Unidades Escolares, a preferência da gestora por indicar os professores revela um cuidado com a imagem da escola pela qual ela responde.

Assim, essa conversa com a gestora foi o rito de instituição; pois, implicitamente às suas palavras, a gestora revelava quem ela queria que representasse a instituição e o grupo de professores. Na perspectiva *bourdieusiana* da eficácia simbólica do rito de instituição, a gestora selecionou os docentes que continham as propriedades do discurso (pessoa aberta ao diálogo), as propriedades daquele que o pronuncia (conteúdo crítico) e as propriedades da instituição que autorizou a participação (boa relação com a gestão escolar e com as famílias); pois, a depender da pessoa escolhida, a enunciação estaria fadada ao fracasso. Assim, para representar a Unidade Escolar, os sujeitos-professor foram reconhecidos para fazer uso legítimo do ato autorizado do dizer, em uma situação legítima, para um receptor legítimo e fazendo uso de “[...] formas (sintáticas, fonéticas et.) legítimas” (Bourdieu, 2022, p. 91).

Isso infere, ainda, uma posição a ser assumida pelo pesquisador:

A eficácia simbólica das palavras se exerce apenas na medida em que a pessoa-alvo reconhece quem a exerce como podendo exercê-la de direito, ou então, o que dá no mesmo, quando se esquece de si mesma ou se ignora, sujeitando-se a tal eficácia, como se estivesse contribuindo para fundá-la por conta do reconhecimento que lhe concede (Bourdieu, 2022, p.95).

Por eficácia simbólica entende-se à capacidade que os símbolos e as práticas simbólicas têm de influenciar e moldar as percepções, os valores e os comportamentos das pessoas em uma

sociedade. Nisso está inclusa a linguagem, os gestos, objetos culturais e outros elementos que carregam significados compartilhados dentro de uma determinada cultura ou grupo social.

Pierre Bourdieu (2022) aborda o conceito de ‘pessoa alvo’ no contexto das interações comunicativas e das dinâmicas de poder inerentes à linguagem, argumentando que a linguagem não é apenas um meio de comunicação neutro, mas um campo de luta simbólica onde os agentes sociais buscam impor suas visões de mundo e validar seu capital cultural. A ‘pessoa alvo’ é aquela que ocupa uma posição específica na estrutura social e cujas características influenciam a forma e o conteúdo das trocas linguísticas. Essa pessoa é moldada pelas expectativas e pressões sociais, que determinam as estratégias discursivas adotadas por ela e pelos outros em suas interações.

Assim, esquecer-se de si ou se ignorar é sinônimo do necessário silenciamento epistemológico que o pesquisador precisa ter para que não subjugu o participante da pesquisa e nem o estereótipo de maneira rasa; pelo contrário, o conteúdo dos saberes enunciados pelos professores é tão único que não se pode desperdiçar a oportunidade de conhecê-los como em uma fantástica experiência da leitura de um exemplar único de uma obra artístico-literária.

4.1.1 Trajetória Escolar

As trajetórias escolares estão circunscritas nas experiências de um sujeito no decurso de sua vida. Aqui se deu preferência para a palavra decurso que se refere ao tempo que decorreu em um espaço e em um evento específico, notadamente o período escolar. Essa relação tempo-espaço-evento é mais interessante do que abordar um percurso (trajeto ou caminho percorrido de um ponto de partida a um ponto de chegada); pois, como os sujeitos-professor atuam no 9º ano do Ensino Fundamental, ainda há a possibilidade de os estudantes continuarem seus estudos⁴³.

Embora ainda se perceba, nas Unidades Escolares, o discurso de uma trajetória marcada por “[...] condições objetivas e que tais condições são ancoradas especialmente na instituição familiar” (Hachem, 2023, p. 30), essa relação⁴⁴ não fora alvo da pesquisa dada a concepção de

⁴³ Muito embora, como já se tenha referenciado, a escolha pelo 9º ano do Ensino Fundamental se deu pela constatação de que esse é o último ano que muitos se dedicam exclusivamente à escola. Dada a realidade social, muitos optam por dividir o Ensino Médio com o trabalho para ajudarem na renda familiar ou iniciarem a busca por uma certa autonomia. A realidade do tráfico de drogas é presente no bairro da EMEF Horizonte e o incentivo ao trabalho torna-se uma iniciativa da própria família para que os jovens não se enveredem por caminhos ilegais.

⁴⁴ Aqui se faz nítida referência à perspectiva reprodutivista *bordieusiana* que faz uma interpretação da trajetória escolar a partir da objetivação da educação recebida pela família e, então, intrinsecamente relacionada com a situação da classe social de origem (Hachem, 2023).

que não há uma relação determinística de causalidade entre a origem familiar e êxito na trajetória escolar. Para Bernard Charlot, a perspectiva reprodutivista vê a escola como o espaço da continuidade das desigualdades sociais, correlacionando o desempenho escolar à origem socioeconômica, ignorando “[...] as singularidades e múltiplas trajetórias dos sujeitos e as diferentes formas que as classes sociais podem encarar o saber” (Hachem, 2023, p. 34).

Se para Bernard Charlot (2005), o sujeito é singular, é social e é a própria relação com o saber, somente é possível analisar as trajetórias escolares a partir de uma aprendizagem que não é fragmentada e que é resultante de um tríplex dimensão: a epistêmica, a identitária e a social. Por relação epistêmica, entende-se que a aprendizagem precisa se pautar em uma atividade intelectual cujo objetivo é a apropriação de saberes-objetos ou de conteúdos intelectuais que ainda não possui. Na dimensão identitária, considera-se que a apropriação do saber perpassa pelo sentido circunscrito na história e nas relações que o sujeito estabelece com os outros e com o mundo. Por fim, a relação social consta da capacidade “[...] de regular a relação, a fim de encontrar a distância necessária entre si mesmo e com os outros” (Zanette, 2020, p. 4).

Seguem as contribuições para a pergunta ‘O que é a trajetória escolar de um estudante? Como ela pode ser caracterizada?’.

Tudo que o aluno vivencia na escola. É complexa, acontece em diferentes espaços e é subjetiva. Pode ser caracterizada como uma trajetória de sucesso ou de fracasso, o que é muito questionável diante das inúmeras variantes que devem ser consideradas (Balanço do Saber, 2023).

É o caminho percorrido pelo aluno, suas vivências e experiências, desde o início de sua vida escolar até a etapa atual que o aluno está cursando. Ela pode ser descrita por uma ampla rede de situações de aprendizagem que acontecem em diferentes espaços (Balanço do Saber, 2023).

Entendo como um processo no qual o estudante soma ou ressignifica experiências e saberes do ambiente familiar; socializa, se depara com diversidades e adversidades, uma janela de oportunidades para trocas e aprendizados (Balanço do Saber, 2023).

Considero toda a vivência e experiência vívida por cada pessoa/aluno dentro da escola, pelos anos escolares desde o primeiro momento de muito bebê, se for o caso, e depois creche, parquinho e assim por diante. Eu penso que a trajetória de vida se confunde e se entrelaça com a vida escolar, desse modo ela é definida pelo próprio processo de vida e desenvolvimento pessoal, mas claro que envolve procedimentos, protocolos que são próprios do ambiente escolar e que também marcam a vida de cada um (Balanço do Saber, 2023).

Acredito que a trajetória escolar é o caminho percorrido pelo estudante durante sua vida escolar. Inúmeros fatores como por exemplo, o

apoio/incentivo da família, metodologias impostas pelo professor; os outros ambientes que o estudante frequenta, entre outros, caracterizam a trajetória escolar (Balanço do Saber, 2023).

É possível perceber que os sujeitos-professor se pautam no entendimento de que as trajetórias são subjetivas e sociais, marcadas por vivências e experiências, *‘pelo próprio processo de vida e desenvolvimento pessoal’*⁴⁵ e por *‘Tudo que o aluno vivencia na escola.’* A utilização do pronome indefinido *‘Tudo’* e do adjunto adverbial *‘na escola’* marcam a abrangência das trajetórias, pois não se restringe somente ao aprender e abrange as vivências-outras de interações, diversão, alimentação, prática esportiva e até possíveis transgressões em todo e qualquer ambiente da escola. Ao exteriorizar isso, o professor indica que toda a escola é o espaço onde se materializam as trajetórias, pois as aprendizagens *‘acontecem em diferentes espaços’*. Nessas trajetórias se processam a subjetivação, a interpretação e classificação do mundo e resultam em ações sociais ou em concepções de sociedade, aprendizagem e vida.

É interessante perceber a ideia de *‘caminho percorrido’* apresentada em uma das respostas, sobretudo por marcar o recorte temporal *‘desde o início de sua vida escolar até a etapa atual que o aluno está cursando’* ou os *‘anos escolares desde o primeiro momento de muito bebê, se for o caso, e depois creche, parquinho e assim por diante’*. Ao apontar a etapa atual – e, de certa forma, a expressão *‘e assim por diante’* –, o docente presentifica a trajetória como algo que está sendo vivido em uma *‘janela de oportunidades para trocas e aprendizados’*. A utilização do substantivo *‘trocas’* torna-se um sinônimo de socialização e de interação, reforçando a dimensão social do saber, pois presume a existência de um Outro-Eu.

Outra questão interessante apresentada é a da existência de uma *‘pessoa/aluno’* seguida do adjunto adverbial *‘dentro da escola’*. A expressão separada por barras parece indicar, por um lado, um rito contínuo de passagem – ao adentrar a escola, deixa de ser pessoa e passa a ser aluno; pois, no ambiente escolar, existem *‘procedimentos, protocolos próprios e metodologias impostas pelo professor’*; por outro lado, parece indicar duas categorizações existente na escola, a das pessoas e a dos alunos.

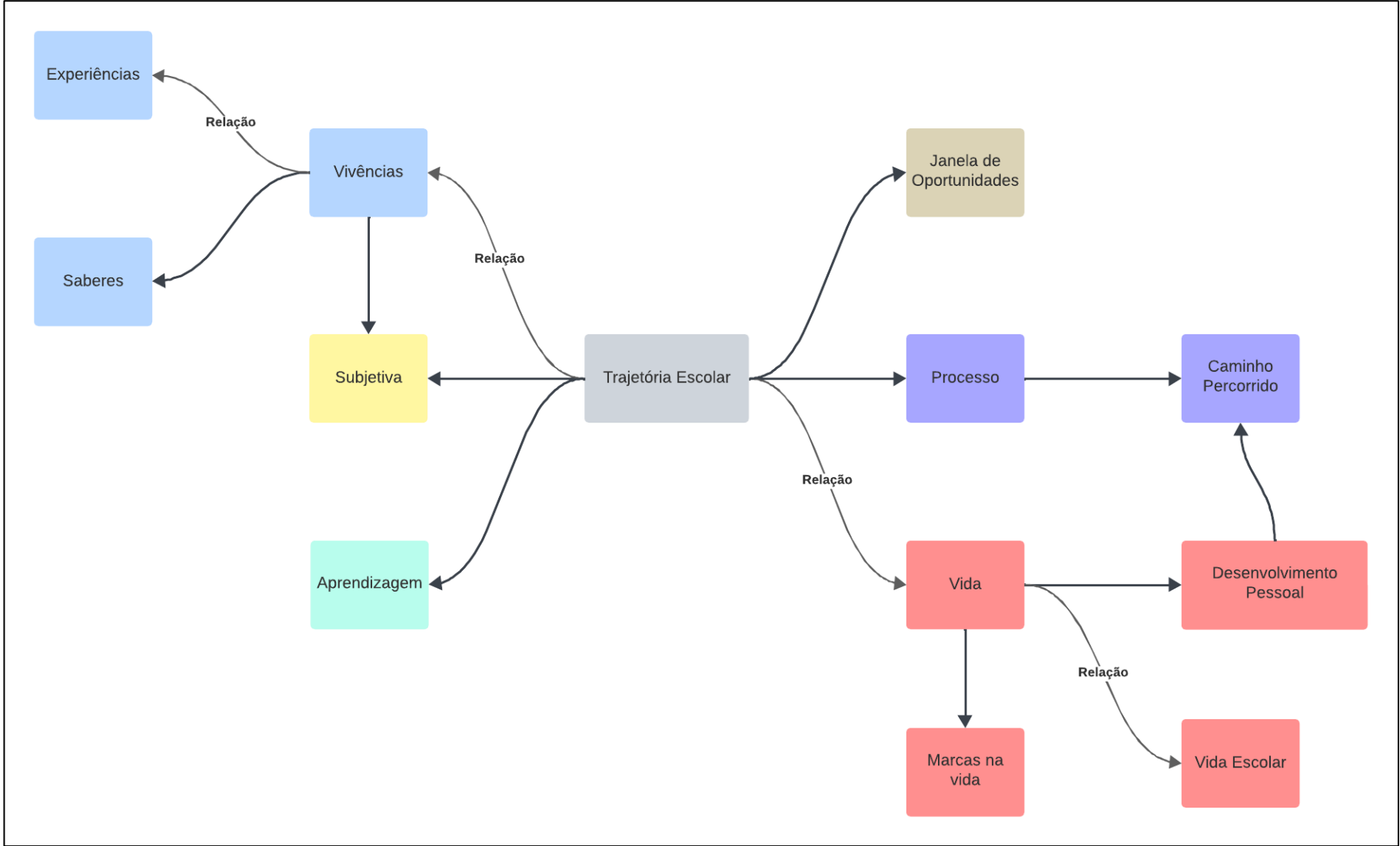
A trajetória escolar pode, ainda, se *‘confundir ou entrelaçar com a história de vida’*, ou seja, ela não é uma continuidade simultânea, mas um desvio como o próprio Charlot indica. Sendo assim, a escola funciona como um *lócus* em que *‘soma ou ressignifica experiências e saberes do ambiente familiar’*. O verbo *ressignificar*, segundo o Dicionário Online de

⁴⁵ Na Análise dos Dados, a utilização das aspas simples (‘ ’) e do *italico* marca a retomada dos trechos enunciados pelos sujeitos-professor nas duas fases da pesquisa empírica.

Português, indica a atribuição de um sentido diferente a alguma coisa. Essa utilização pode indicar uma espécie de superioridade daquilo que é sistematizado na escola e, por isso, uma desvalorização das culturas familiares e sociais do sujeito-estudante. Essa percepção é mitigada pelo uso da palavra '*soma*' que indica a ampliação de repertórios como possibilidades e não como imposições de uma hegemonia.

Merece destaque a presença das expressões '*sucesso e fracasso*' como caracterizadoras da trajetória, porém como uma possibilidade '*questionável*', pois está subordinada a '*variantes que devem ser consideradas*'. Esse questionamento derruba qualquer percepção determinística que liga a origem social ao fracasso, pois a trajetória deve considerar as experiências vividas, os sentidos atribuídos e a contextualização com toda a rede de significações em que o sujeito-estudante está imerso.

As respostas dos sujeitos-professor foram organizadas na seguinte representação visual:



Mapa Mental 1 – Trajetória Escolar.
Fonte: Autoria própria.

Pelo Mapa Mental 1, percebe-se que os apontamentos dos sujeitos-professor indicam dois caminhos interpretativos: por um lado, as trajetórias escolares estão inscritas num processo de constituição do sujeito-estudante, de modo que não se pode dissociar a subjetividade, da aprendizagem e das experiências ocorridas no espaço escolar; por outro lado, acentua-se a percepção de um caminho percorrido durante a vida (ou vida escolar), como uma janela de oportunidades aberta ao desenvolvimento pessoal. Nesse último, a trajetória escolar teria como resultado algo exterior ao sujeito.

A representação gráfica permite, ainda, inferir a prevalência de elementos identitários sobre os epistêmicos e sociais nas trajetórias escolares. Ao evocar a ‘subjetividade’, as ‘experiências’, as ‘vivências’, as ‘marcas na vida’ e o ‘desenvolvimento social’, ressalta-se que o saber não é apenas uma ferramenta utilitária, mas uma parte integrante da construção do eu, mostrando a necessidade de que as aprendizagens sejam sempre situadas e contextualizadas.

Cada trajetória é singular e produz marcas na vida e na memória de um sujeito, pois “[...] reverberam em suas ações, suas afinidades e suas projeções de futuro” (Costa, 2022, p. 13). Como um caminho percorrido, é preciso considerar que as trajetórias não estão livres do imprevisível, ou seja, não são resultados somente das escolhas e dos desejos individuais e pessoais. No caso da trajetória escolar, por exemplo, a escola é uma instituição com um regramento específico que nem sempre considera a vontade do sujeito-estudante. No espaço escolar, a subjetividade e as ambições individuais geralmente são naturalizadas, dominadas e, a elas, se sobrepõem o enquadramento frio de documentos normativos, a exigência de uma disciplina rígida, as burocracias sufocantes e as tensões que parecem distanciar o que é vivido em outros ambientes sociais e o que é vivido na escola – são, assim, dois ‘vivididos’ que pouco dialogam.

Torna-se importante ressaltar as marcas de personalidade empregadas pelos sujeitos-professor que também se repetiram nas outras respostas ao questionário. Ao utilizar os verbos na primeira pessoa do presente do indicativo (Entendo, Considero e Acredito), os participantes confirmam a ação no presente de uma percepção como postula Husserl. Em outro contexto, com outros fatores condicionantes, a relação entre quem percebe (o sujeito professor) e o percebido (a trajetória escolar) processariam outros sentidos e significações.

No entanto, é necessário considerar que, ao serem indicados pela gestora da Unidade Escolar, esses sujeitos-professor personificam o grupo a que eles estão inseridos e passam a ser o corpo biológico (professor) de um corpo constituído (corpo docente), estando autorizado a

transmitir o significado de que ele possui a alguém também autorizado e constituído para ouvir, afinal o mundo torna-se, então, a representação que o sujeito faz dele (Bourdieu, 2022).

4.1.2 Prática Pedagógica

Para analisar o que os professores dizem saber sobre as práticas pedagógicas, é preciso considerar que cada docente tem uma representação elaborada a respeito da natureza do fazer pedagógico. Tais representações atuam como definidoras, estruturadoras e orientadoras da ação, conferindo “[...] uma inteligibilidade e um sentido à atividade educativa, oferecendo aos educadores significações, pontos de referência e orientações relativas as suas diversas ações (Tardif, 2014, p. 150).

Essas representações indicam as razões, os fundamentos e as justificativas das práticas pedagógicas e se firmam sobre duas bases: a primeira são as teorias da Educação com a qual o docente tem contato no seu processo de formação inicial e continuada; a segunda provém “[...] da cultura cotidiana e do mundo vivido ou então das tradições educativas e pedagógicas próprias a uma sociocultura ou a um grupo profissional tal como o corpo docente” (Tardif, 2014, p. 151). Nessa consideração, cabe destaque a expressão ‘mundo vivido’ que se relaciona com o aporte teórico que sustenta essa pesquisa. O docente carrega consigo certas percepções do que sejam práticas pedagógicas do seu processo de escolarização enquanto estudante. Mesmo que naquele período, o sujeito não tivesse ainda feito sua escolha profissional, ao se deparar com a necessidade de lecionar, ele vai então recuperar o que já está inscrito no ‘seu mundo vivido’.

A ação do professor acontece, então, a partir dessas representações das ações docentes com as quais já teve contato, teórica ou experimentalmente e, em cada prática, há saberes mobilizados. Esses saberes podem ser afetivos, instrumentais, estratégicos, normativos ou relacionais e devem ser colocados em ação para garantir a aprendizagem na construção de si e na apropriação do mundo. Trata-se, portanto, de considerar que a prática docente possui uma epistemologia, ou seja, um conjunto de subsídios que embasam como os professores adquirem, validam e aplicam os saberes em seu trabalho diário na sala de aula e em outros contextos educacionais. Tal epistemologia enfatiza o papel das experiências e dos contextos específicos na construção do conhecimento pedagógico e a relação entre teoria e prática na atuação dos professores e no desenvolvimento profissional (Tardif, 2014).

Embora as práticas pedagógicas requeiram a mobilização do professor, não se pode desconsiderar que esse, enquanto profissional da educação, está imerso na não existência de uma pedagogia contemporânea. Os discursos educacionais estão cada vez mais acalorados na

defesa do protagonismo do estudante, mas existe um silêncio antropológico pairando na educação. Expressões como metodologias ativas, projeto de vida, aprendizagem empática, tecnologias educacionais, inteligência artificial entre outras dividem espaço com discursos acerca das pedagogias tradicional e nova no cenário educacional (Charlot, 2020).

O próprio Bernard Charlot, conhecedor da realidade educacional do Brasil, afirma que os pais e os professores fazem uso de bricolagens para sobreviverem diante desse cenário de indefinição sobre qual ser humano se quer formar. Assim, os pais se equilibram entre o desejo de felicidade dos filhos e o sucesso escolar (evidenciado em boas notas) para terem um emprego de qualidade, no futuro; “[...] enquanto os professores tentam driblar a lei de ferro da concorrência na escola e ensinar a seus alunos algo pelo qual valha a pena ir à escola” (Charlot, 2024, p. 19). A opção por destacar, pelo uso da vírgula, o adjunto adverbial de tempo “no futuro” foi proposital para marcar uma contínua projeção a longo prazo que se tornou a justificativa primeira da educação: não se aprende em referência à vida e às relações atuais, aprende-se para ter um futuro caracterizado, implicitamente, por aquele de uma classe social mais abastada.

Diante disso, assim se posicionam os sujeitos-professor quando lhes fora perguntado ‘O que são práticas pedagógicas?’:

São ações conscientes realizadas pelo professor para garantir o aprendizado. Precisam estar alinhadas com o objetivo da aula. Devem atender as necessidades dos alunos e garantir um aprendizado eficaz (Balanço do Saber, 2023).

As práticas pedagógicas são ações conscientes com objetivos traçados e que visam a atender expectativas educacionais de aprendizagem. Levando em consideração a realidade e o contexto de vida do aluno. Elas servem para organizar e potencializar o processo de ensino e aprendizagem (Balanço do Saber, 2023).

Vejo como um conjunto de ações que visam analisar, organizar e explorar, possibilidades e potencialidades, de acordo com uma proposta educacional almejada (Balanço do Saber, 2023).

Penso que é qualquer ação, com base científica, no sentido de que é uma ação fundamentada em estudos, ou abordagens de ensino, dentro do ambiente escolar que visa alcançar objetivos de aprendizagem, de vários tipos, junto ao aluno (Balanço do Saber, 2023).

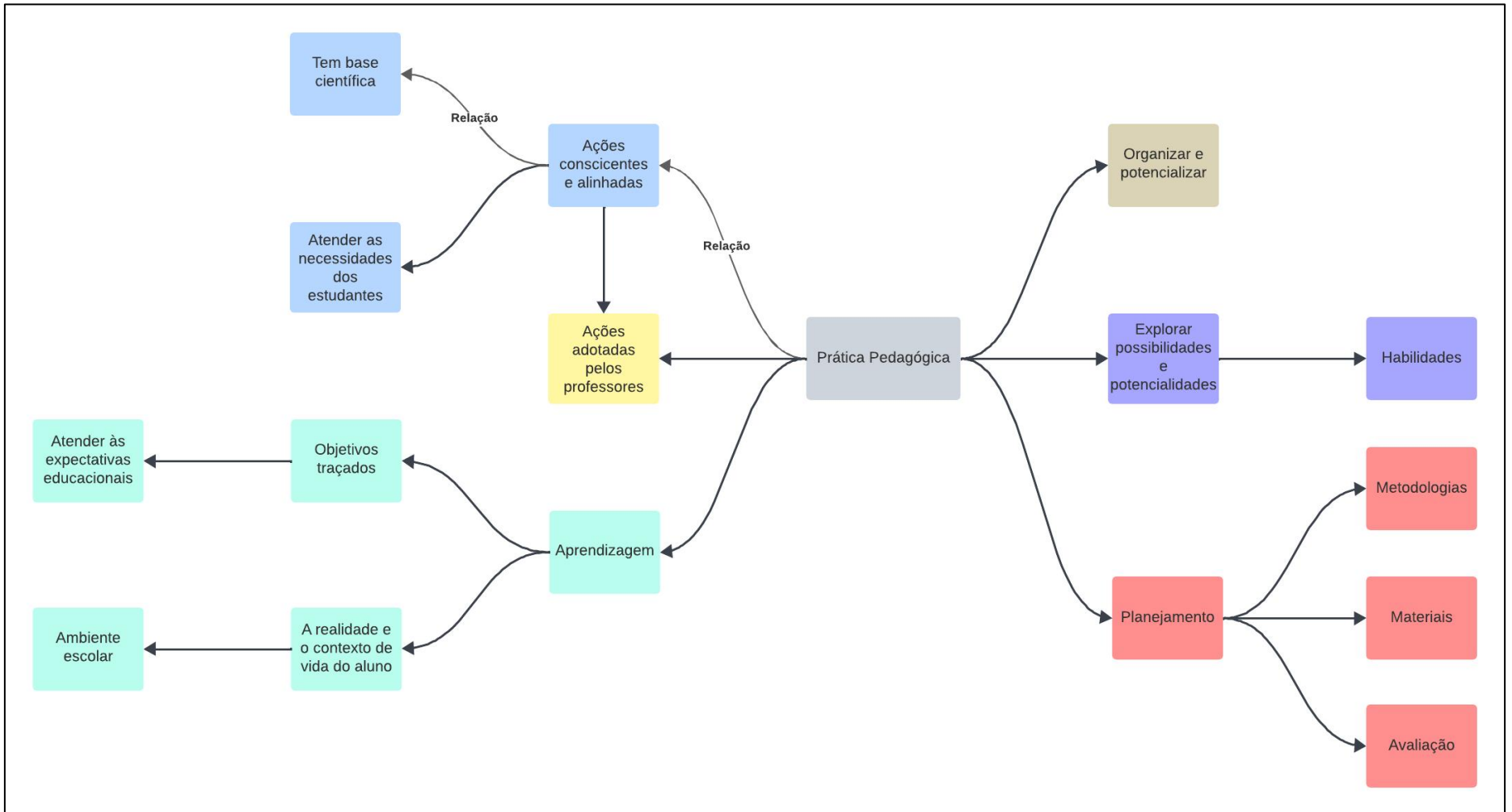
São ações adotadas pelos educadores a fim de promover aprendizagem dos alunos. Essas ações vão desde o planejamento onde são analisadas quais os estudantes devem desenvolver até o final daquele ano letivo até a avaliação dos resultados, a fim de diagnosticar quais materiais ou metodologias devem ser mudados ou adaptados (Balanço do Saber, 2023).

As respostas apresentam dois patamares comuns que são trazidos para essa análise. O primeiro é o das ações caracterizadas pelas expressões '*conscientes*', '*com objetivos traçados*', '*conjunto*', '*com base científica*', '*fundamentada em estudos ou em abordagens de ensino*' e '*adotadas pelos educadores*'. Essas expressões marcam, na perspectiva da Relação com o Saber, o entendimento da prática pedagógica como uma ação intencional e reflexiva do professor, um ato complexo que envolve a construção de significados e a mediação das relações entre o saber, o aluno e o mundo. O professor age como um mediador que cria condições para que os sujeitos-estudantes desenvolvam uma relação significativa e identitária com o saber.

O segundo patamar é o da relação pedagógica. Toda relação presume a existência e a consideração de um Outro-Eu. As expressões '*atender as necessidades dos alunos*', '*consideração da realidade e do contexto de vida do aluno*', '*explorar possibilidades e potencialidades*', '*alcançar objetivos de aprendizagem, de vários tipos, junto ao aluno*' e '*promover aprendizagem dos alunos*', indicam a visão de uma interação dialógica e mediada, em que o professor exerce um papel central na organização e orientação do processo de ensino-aprendizagem. Sendo relação e interação, a prática pedagógica conjuga a ação do sujeito-professor e a atividade do sujeito-estudante.

Há que se considerar ainda uma problemática evidenciada pela expressão '*atender expectativas educacionais de aprendizagem*', pois não especifica de quem seriam essas expectativas: das políticas públicas ou dos estudantes? A centralização das expectativas de aprendizagem em políticas públicas, em detrimento das expectativas dos estudantes, revela uma abordagem que pode comprometer o sentido em aprender determinados conteúdos de saber. Embora as políticas públicas sejam fundamentais para estabelecer diretrizes e garantir equidade no acesso à educação, a ênfase excessiva nesses parâmetros pode ignorar as necessidades, interesses e contextos específicos dos estudantes. Isso pode resultar em uma educação padronizada e descontextualizada, que não considera a diversidade de trajetórias e potencialidades dos estudantes. Além disso, ao priorizar metas e indicadores estabelecidos por políticas públicas, corre-se o risco de transformar a educação em um processo burocrático, focado em cumprir requisitos formais, em vez de promover uma aprendizagem significativa e engajadora.

As colaborações dos sujeitos-professor foram organizadas na seguinte representação visual:



Mapa Mental 2 – Prática pedagógica.
 Fonte: Autoria própria.

O Mapa Mental 2 indica que por um lado, as percepções dos professores indicam que as práticas são ações conscientes, com base científica; por outro, são ações técnicas. Ao considerar a premissa científica da prática pedagógica, os docentes acentuam que, para garantir a aprendizagem, é necessário considerar a realidade e o contexto do estudante na sua vida cotidiana e no ambiente escolar, aliando expectativas educacionais e a necessidade dos estudantes. Por esse viés, a prática não está ligada somente à aquisição de conteúdos intelectuais desconexos da vida do estudante, reforçando a premissa do sentido postulada por Bernard Charlot como essencial para que ocorra o aprendizado.

Se o fim último de uma prática pedagógica é a aprendizagem, o sentido para o estudante deve ser o caminho para essa finalidade, pois o aprendizado é o que torna legítima a ação do professor. Na dinâmica pedagógica estão atuando, dessa forma, uma dupla articulação: a mobilização do professor que provoca e desencadeia a mobilização dos estudantes, articulando aprender e ensinar (Charlot, 2013). Assim, na perspectiva teórica da Relação com o Saber, o entendimento da relação do professor com o ensinar, que perpassa pela consideração da sua prática pedagógica, infere o entendimento dele como um sujeito e, por isso, a sua relação com o ensino, evoca os sentidos a isso atribuído, os medos, os desejos, as perspectivas e as aspirações (Charlot; Zanette; Stecanela, 2022).

O sujeito-professor também é, então, um sujeito-aprendente e, por isso, estabelece relação com o saber tendo por base os aspectos históricos, sociais e culturais, que atravessam peculiaridades e vivências na rotina escolar. A prática pedagógica torna-se, portanto, uma das faces da relação do docente com o ensinar e com o aprender que e compreende três dimensões básicas, a saber:

(a) ensinar implica relacionar-se com objetos/saberes curriculares, ou seja, ter desejo e gostar dos saberes a serem ensinados; (b) ensinar é mediar a aprendizagem, é estabelecer relações com os outros e com o mundo. Para tanto, há que se considerar também os saberes dos estudantes, suas histórias e seus espaços de vida, de maneira a reconhecê-los como atuantes no processo de aprendizagem e potencialidades de transformação pessoal e social e; (c) ensinar é acreditar que o ensino modifica a aprendizagem do professor, no âmbito pessoal e/ou profissional, isto é, ao exercer a atividade docente, o professor constrói-se e é construído pelos outros, portanto está em constante aprendizagem (Charlot; Zanette; Stecanela, 2022, p. 17).

Na dinâmica educacional, o papel do professor transcende a transmissão de conhecimento; ele se torna um mediador do processo de aprendizagem, moldando e sendo moldado na relação com o saber, com os estudantes e com outros sujeitos-professor. Nessa

perspectiva, o professor é um aprendiz contínuo, aberto às experiências e perspectivas dos outros, em um processo constante de aprimoramento pessoal e profissional. Essa concepção ressalta a importância da reflexão crítica e do diálogo colaborativo no contexto educacional, onde o professor se torna um aprendiz cocriador do conhecimento, enriquecendo assim sua prática pedagógica.

O processo de ensino exerce um impacto significativo na aprendizagem do próprio professor, tanto em seu desenvolvimento pessoal quanto profissional. Ao ensinar, o professor é confrontado com diferentes perspectivas, desafios e questionamentos levantados pelos estudantes e pela própria práxis⁴⁶, o que o estimula a refletir sobre suas práticas pedagógicas, a revisar conceitos e a buscar novas estratégias de ensino.

Nesse sentido, o ensino não apenas contribui para a consolidação do conhecimento do professor, mas também para sua contínua evolução e aprimoramento como profissional. O contato com os estudantes, suas dúvidas, inquietações e descobertas, proporciona ao professor oportunidades de aprendizagem que complementam sua formação inicial, enriquecem sua experiência pessoal e profissional, descortinando a possibilidade de reflexão de suas práticas (Tardif, 2014).

Por outro lado, as respostas indicam que há uma técnica inerente à prática pedagógica, pois se trata de formas de organizar e potencializar o aprendizado a partir de um planejamento que considere as metodologias, os materiais e a avaliação, ou seja, a didática de cada sujeito-professor. Essas considerações estão relacionadas ao saber-fazer do professor, pois o conteúdo teórico adquirido nos cursos de licenciatura configura-se como uma parcela dos saberes necessários à prática docente. O saber-fazer do docente perpassa por aquilo em que ele faz na sala de aula e também na dinâmica de uma Unidade Escolar. No entanto, a técnica não é suficiente.

Na sala de aula, o professor está diante de situações que devem ser promovidas e socorridas: são promovidas aquelas que vêm antecedidas por um planejamento, ou seja, o professor está colocado em situações para as quais ele mobiliza adequadamente os saberes teóricos sobre o conteúdo a ser ensinado, sobre as formas de aprendizagem dos sujeitos e como a mediação levará a uma possível aprendizagem; no entanto, a atuação em sala de aula coloca o professor diante de situações para as quais a Universidade não o preparou, pois são da ordem

⁴⁶ Reitera-se aqui o conceito de práxis adotado para essa pesquisa, advindo de Bernard Charlot, como sendo um processo de transformação do homem sobre a natureza e, conseqüentemente, de autotransformação (Charlot, 2013).

do cotidiano e da imprevisibilidade; essas situações precisam ser socorridas, pois transcendem os conteúdos intelectuais da Pedagogia ou da Didática (Schwartz; Vieira; Abrão, 2022).

As respostas dos professores evidenciam os diversos saberes da prática profissional descritos por Maurice Tardif. Segundo o autor, o saber docente “[...] é um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2014, p. 36). Os saberes da formação profissional são aqueles oriundos das ciências da educação e da Pedagogia, ou seja, saberes científicos sistematizados no Ensino Superior, como concepções que orientam a prática educativa. Na mesma esteira conceitual, os saberes disciplinares também são científicos, mas focados em algum campo específico do conhecimento, sistematizados sob a forma de disciplinas ou componentes curriculares (Tardif, 2014).

Os saberes curriculares são aqueles que os professores devem aprender e ensinar, estando eles registrados sob a forma dos programas, planos ou documentos escolares norteadores da ação docente. Tais saberes

[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e da formação para a cultura erudita (Tardif, 2014, p. 38).

Cabe aqui uma reflexão: não obstante o papel da escola no favorecimento do acesso às diversas possibilidades culturais pelos estudantes, ampliando repertórios e descortinando escolhas, os saberes curriculares tendem a ser o desvio da educação apontado por Charlot (1983) se não trabalhados com coerência. A referência apenas a uma cultura (no singular), a erudita, estabelece um distanciamento entre os conteúdos de saber historicamente constituídos e os sujeitos-estudante. A escola e a sala de aula são ambientes onde convivem culturas (no plural) que precisam ser consideradas, respeitadas e acessadas.

O respeito a essas culturas é a via primaz de mobilização e do despertar de sentido, pois aquilo que se pretende ensinar na escola se une ao que o estudante vive e, por isso, vale a pena ser aprendido. Essa reflexão não se coloca como resistência à cultura erudita, mas a coloca em um patamar de horizontalidade com as demais culturas. A partir de uma perspectiva decolonial, busca-se reconhecer e valorizar a diversidade cultural e os saberes locais, promovendo um diálogo mais equitativo entre diferentes formas de conhecimento e experiências. Dessa forma, a análise não só questiona a hegemonia das tradições acadêmicas e culturais estabelecidas, mas

também integra e valoriza as contribuições de culturas marginalizadas, promovendo uma abordagem mais inclusiva e plural no campo da educação. No entanto, o que se percebe, ainda, é uma verticalização que coloca a cultura erudita como superior às outras, sobretudo se essas são vivenciadas por sujeitos pobres, afrodescendentes, indígenas, quilombolas e demais grupos que fogem ao padrão europeizado.

A escola, instigada e reforçada pelos currículos escolares, ainda assume a cultura como um acúmulo, uma soma de bens, de itens de consumo, uma espécie de mercadoria que pode ser acessada e desfrutada por uma pequena parcela da população, geralmente aquelas que não estão nas unidades escolares públicas (Bosi, 1987). Essa concepção de cultura intui um tipo de sujeito e tende a reduzir todos a esse modelo. Da mesma forma, um currículo também intui um tipo de sujeito e o reducionismo se repete.

Para que se valorize a multiplicidade de culturas, é preciso percebê-la e concebê-la como “[...] vida pensada [...]” ou ainda como “[...] trabalho a ser empreendido” (Bosi, 1987, p. 38), ou seja, um fenômeno profundamente enraizado na experiência humana, inseparável da vida prática, pois reflete e influencia as formas pelas quais as pessoas compreendem e se relacionam com o mundo ao seu redor. A ‘vida pensada’ sugere que, através da cultura, os sujeitos e os grupos sociais pensam, criticam, transformam e dão sentido às suas existências. Isso indica um papel ativo dos sujeitos na construção e na transformação cultural: não são meros receptores passivos, mas agentes que participam ativamente na criação de significados e na articulação de suas próprias identidades. Não seria essa uma característica tão procurada pela escola e pelos professores em seus sujeitos-estudante?

Enquanto os saberes da formação profissional, os disciplinares e os curriculares estão sob o domínio da exterioridade, porque inicialmente se encontram fora do sujeito-professor e precisa ser adquirido por ele, há saberes que estão sob o domínio da interioridade, por dizerem respeito à retradução dos outros saberes a partir de categorias próprias e à incorporação à ação prática docente, os saberes experienciais ou práticos que merecem destaque especial no contexto dessa pesquisa (Tardif, 2014).

Os saberes experienciais estão relacionados ao saber-fazer e ao saber-ser dos docentes e emergem do exercício de sua função e de sua prática profissional cotidiana, ou seja, são saberes práticos por meio dos quais os professores fundamentam a sua competência e a excelência de sua atuação, pois são “[...] um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões” (Tardif, 2014, p. 49). Em síntese, os saberes experienciais constituem a “cultura

docente em ação” e a “personalidade profissional” do sujeito-professor (Tardif, 2014, p. 49). Cabe ressaltar que, mesmo surgindo no interior das práticas, esses saberes não se fundamentam somente nas subjetividades dos sujeitos, pois são compartilhadas, confrontadas, conformadas e validadas com outros sujeitos no ambiente escolar (Tardif, 2014).

Outro fator importante a ser considerado é o temporal: os saberes experienciais não estão somente cronologicamente quantificados em relação ao tempo de exercício do trabalho docente; mas também, e em maior intensidade, ao mundo vivido onde o tempo é único e singular por se referir às experiências. Trata-se, então, do *Kairós* que é o tempo qualitativo, o momento oportuno ou a ocasião certa para a ação, focando na significância e na oportunidade de um evento específico percebido em vez de sua posição na sequência temporal (Ferreira; Arco-Verde, 2001).

Essa genealogia dos saberes docentes, aliada à dinamicidade do ambiente escolar indicam que, mesmo havendo uma rotina, sempre há algo capaz surpreender e atrair a atenção para o novo que surge, permitindo um escape daquilo que foi pré-concebido, pré-estabelecido ou planejado (Charlot; Zanette; Stecanela, 2022). As situações reais vivenciadas no contexto escolar são fontes valiosas de aprendizagem e desenvolvimento profissional para o professor. Conforme observado por Schön (1983), o professor encontra-se constantemente diante de desafios complexos e imprevisíveis em sua prática pedagógica, os quais demandam reflexão e adaptação contínuas. Ao lidar com as diversas demandas e necessidades dos alunos, questões administrativas e interações com a comunidade escolar, o professor é confrontado com situações que o instigam a repensar suas estratégias de ensino, a aprimorar suas habilidades de comunicação e a desenvolver maior sensibilidade para lidar com a diversidade presente na sala de aula.

Para Schön (1983), na prática pedagógica, o professor precisa ter inventividade, criatividade e discernimento autônomo: a inventividade refere-se à capacidade do professor de responder de forma flexível e adaptativa aos desafios e dilemas que surgem na prática pedagógica, criando soluções inovadoras e eficazes para as situações complexas do cotidiano escolar; a criatividade, por sua vez, está relacionada à habilidade do professor em imaginar e implementar novas abordagens, estratégias e métodos de ensino que possam engajar os alunos e promover aprendizagens significativas; e, finalmente, os discernimentos autônomos referem-se à capacidade do professor de tomar decisões informadas e fundamentadas, baseadas em sua experiência, conhecimento e julgamento profissional, sem depender exclusivamente de prescrições externas ou modelos pré-estabelecidos.

4.1.3 O papel da Educação, da Escola e do Professor

Ao longo da história, a concepção do papel da Educação e dos professores passou por uma evolução significativa, refletindo mudanças sociais, políticas e culturais. No passado, a Educação era, muitas vezes, vista como um privilégio reservado a uma elite, com os professores atuando predominantemente como transmissores de conhecimento, em uma abordagem centrada no ensino. No entanto, à medida que a sociedade avançou, emergiram novas perspectivas que reconhecem a importância da Educação como um direito fundamental de todos os indivíduos e os professores como facilitadores do aprendizado, em uma abordagem centrada no aluno.

Essa mudança de paradigma enfatiza não apenas a aquisição de saberes, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, pensamento crítico e capacidade de resolver problemas, preparando os alunos para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação.

Nesse contexto, os professores assumem um papel mais ativo e protagonista na orientação e no apoio aos estudantes, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo e inclusivo que valoriza a diversidade e o respeito mútuo. Essa ação perpassa pelo uso de metodologias ativas, mas é atravessada pela imperativa atividade do sujeito, ou seja, a mobilização do sentido em direção ao saber; nesse caso, o saber ensinar.

A evolução na concepção sobre o papel da educação e dos professores reflete, então, não apenas uma mudança nos métodos pedagógicos, mas também uma evolução mais ampla na compreensão do propósito e dos objetivos da Educação na sociedade contemporânea.

Quando se fala de protagonismo, adentra-se em um campo de disputas nos discursos educacionais atuais. A Base Nacional Comum Curricular, por exemplo, cita como competências da educação: o protagonismo na vida pessoal, coletiva e social; o protagonismo na aprendizagem e na construção de seu projeto de vida; o protagonismo em práticas de linguagem; o protagonismo juvenil; e o protagonismo comunitário. Todas as referências se dão em relação ao estudante (Brasil, 2018). No entanto, quando se concebe que tanto o sujeito-estudante (na sua aprendizagem) quanto o sujeito-professor (na ação pedagógica) precisam entrar em atividade para se mobilizar em direção ao saber, assume-se a posição de que o protagonismo deve ser de ambos os atores, ou seja, não precisa residir em apenas um dos sujeitos, pode transitar de forma que a aprendizagem aconteça.

A evolução na concepção do papel da escola acompanha de perto a transformação do papel da Educação e dos professores. Anteriormente, as escolas eram vistas principalmente

como instituições encarregadas de transmitir conhecimento acadêmico, com um foco muitas vezes restrito em disciplinas tradicionais. No entanto, à medida que a compreensão da Educação se expandiu para além da acumulação de fatos e dados, o papel da escola também se ampliou. Hoje, a escola é reconhecida como um ambiente vital que vai além do aspecto acadêmico para abranger o desenvolvimento integral dos sujeitos. Assim, espera-se que as escolas promovam um currículo mais inclusivo e diversificado, que valoriza não apenas o conhecimento acadêmico, mas também as habilidades essenciais para a vida, como a comunicação eficaz, a colaboração, o pensamento crítico, a criatividade e a humanidade no delineamento do projeto de vida dos estudantes.

No contexto atual da educação brasileira, os embates em torno do papel da escola, da Educação e do professor refletem uma série de desafios e questões complexas. Um dos principais debates diz respeito à própria concepção do que significa a educação e as ideologias neoliberais que tendem a mercantilizá-la, colocando-a frente às questões de qualidade, eficiência e eficácia, imprimindo a lógica da concorrência até mesmo entre os estudantes.

Além disso, há uma crescente preocupação com a valorização e formação dos professores, considerados peças-chave no processo educacional. A baixa remuneração, as condições precárias de trabalho e a falta de reconhecimento social são algumas das questões que permeiam esse debate, comprometendo não apenas o bem-estar dos profissionais da educação, mas também a qualidade do ensino oferecido nas escolas brasileiras.

Diante disso, para analisar os contributos dos sujeitos-professor sobre o papel da educação e da escola, faz-se necessário indicar que nenhum dos participantes da pesquisa tivera antes um contato com a teoria da Relação com o Saber nem na formação inicial e na formação continuada. Desse modo, a análise será apresentada fazendo essa correlação. A opção metodológica por colocar a referência à educação e à escola na mesma questão foi pela percepção de que, no senso comum, a educação se dá exclusivamente na família e em uma instituição escolar. Seguem o que os sujeitos-professor dizem saber quando perguntados “Na atualidade, qual o papel da educação, da escola e do professor?”.

Preparar o aluno para viver em uma sociedade em constante evolução. O professor deve ser o mediador e o facilitador do conhecimento. A educação permite o desenvolvimento dos indivíduos a partir do ensino e da aprendizagem, com a finalidade de potencializar a capacidade intelectual, vivências de cidadania, equidade, inclusão e socialização. Educação, escola e professores devem garantir o sucesso da trajetória escolar dos alunos (Balanço do Saber, 2023).

A educação desempenha o papel de: proporcionar situações de desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, ensinando-o a se posicionar socialmente e politicamente. O professor tem a função de ser um mediador no processo de aprendizagem, identificando as particularidades de seus alunos e desenvolvendo atividades que permitam que cada aluno possa construir o seu conhecimento. As metodologias ativas vão auxiliar os alunos a terem autonomia e a serem mais proativos. A escola atual também tem um papel muito importante no desenvolvimento das competências socioemocionais. (Balanço do Saber, 2023).

Tenho pouco tempo lecionando, e a cada mês que passa tenho ressignificado e revisitado esses papéis, na minha curta experiência, percebo que está além de questões meramente acadêmicas, existem demandas psicológicas, sociais intrínsecas ao processo de aprendizagem. Para muitos estudantes a escola se torna um espaço de segurança, acolhimento, expressão e comunicação. Cabe ao professor, filtrar e dosar essas demandas concomitantes as habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas e trabalhadas em sala de aula. (Balanço do Saber, 2023).

A Educação, como o Estado estabeleceu até o momento, abarcou, para além do filosófico, como dever, a construção de pessoas e manutenção de pessoas em todos os sentidos. Com esse dever lançado à Instituição, por consequência e desdobramento, as unidades escolares, os professores e todos os profissionais carregam esse dever, esse papel (Balanço do Saber, 2023).

A educação é essencial para que os estudantes se tornem cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres. O papel da escola vai muito além do ensino dos conteúdos de português, matemática ou qualquer outra disciplina. São nas escolas que os estudantes desenvolvem suas habilidades e potencialidades, são motivados, se preparam para o futuro. Além dos conteúdos, cabe ao professor ensinar valores, orientar como criar um projeto de vida, ensinar e mostrar a importância em trabalhar em grupo. Também cabe ao professor conhecer a realidade de seus alunos, planejar suas aulas, retomar as habilidades que ainda não foram contempladas, promover atividades que desenvolvam as competências socioemocionais (Balanço do Saber, 2023).

A percepção sobre o papel da Educação pode ser apreendida também a partir de dois vieses: a educação enquanto um processo de vida que constitui os humanos e a educação enquanto atividade escolar. Assim, a Educação permite o ‘desenvolvimento dos indivíduos’, ‘construção de pessoas’ e ‘potencializa a capacidade intelectual e as vivências’, ou seja, não está somente restrita aos conhecimentos científicos, mas abrange a formação integral do ser humano que está se constituindo desde o seu nascimento. Ao utilizar a expressão ‘ser humano’, percebe-se a Educação na perspectiva da Relação com o Saber como um triplo processo de humanização, singularização e socialização.

Por outro lado, frases como ‘desenvolvimento do pensamento crítico do aluno’ e ‘essencial para que os estudantes se tornem cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e

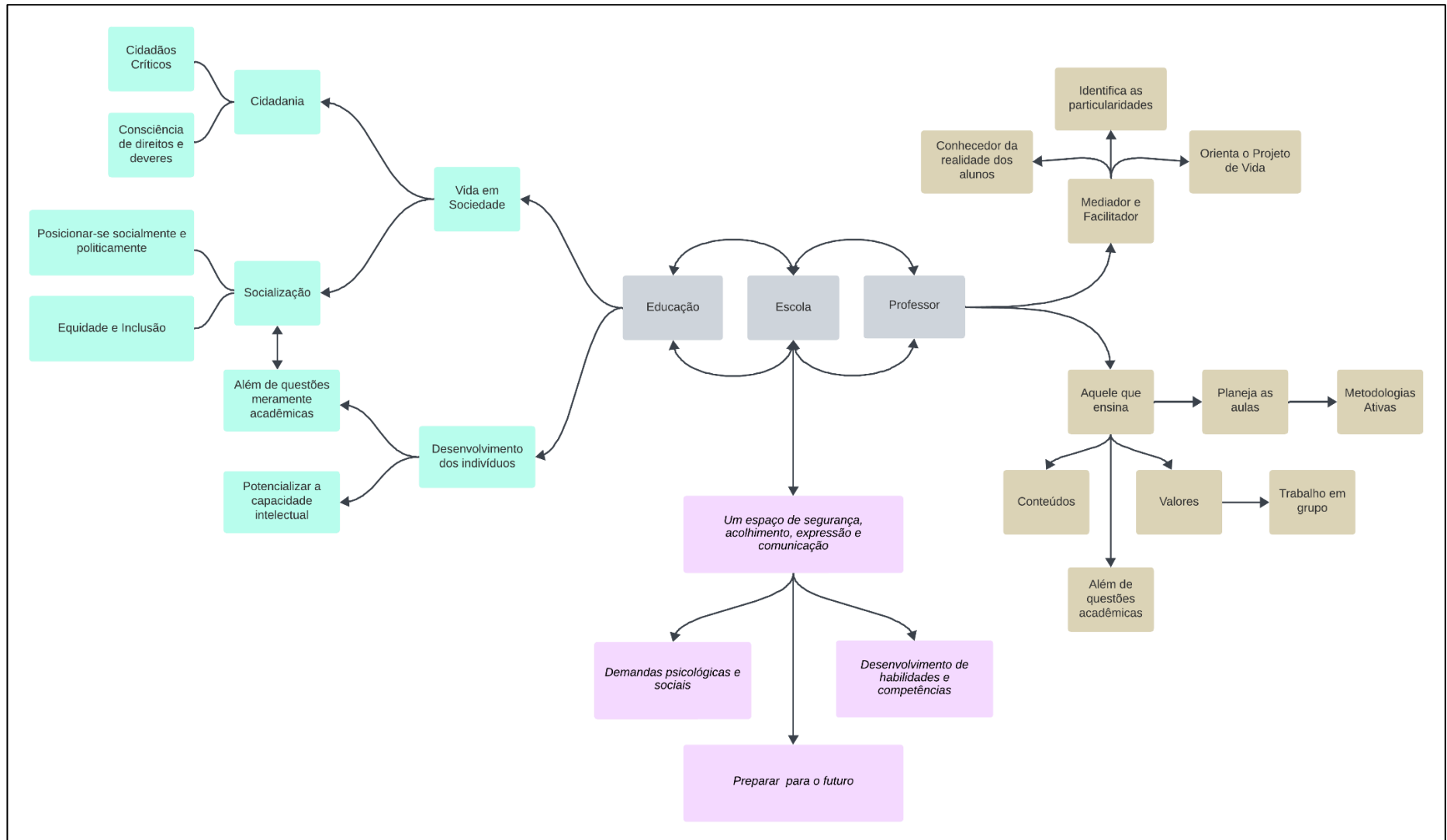
deveres’ indicam uma restrição da Educação à formação de alunos ou estudantes, logo àquilo que é sistematizado no âmbito escolar. Aqui, o verbo ‘se tornem’ enfatiza a impressão contínua de um devir no qual é mais importante o que os sujeitos-estudante serão e não o que estão sendo.

Preocupar-se somente com o futuro pode ser um meio de negligenciar ou de invisibilizar o presente; é como dar mais valor ao ponto de chegada e não ao percurso, porém se foca em uma possível chegada mais ligada à subjetividade do professor do que a do próprio estudante. Um dos problemas da educação brasileira concentra-se na garantia de um ponto de saída (direito à educação, vagas e matrícula), no descuido do percurso (o não cuidado com a trajetória) e na não garantia de um ponto de chegada que seja equitativo (desigualdades sociais, falta de vaga para todos na Universidade e mercado de trabalho acirrado). Essa mesma consideração em relação ao futuro, aparece em relação ao papel da escola por meio de expressões como *‘preparar o aluno para viver em uma sociedade’* e *‘são motivados a se preparam para o futuro’*.

Merece especial destaque uma consideração feita acerca da ‘escola atual’ que acolhe *‘demandas psicológicas, sociais intrínsecas ao processo de aprendizagem’*. O sujeito-professor, que inclusive se utiliza do verbo ‘perceber’ no Presente do Indicativo, faz uma distinção em relação à escola da sua trajetória escolar e aquela da sua recente atuação profissional. Essas marcas da distinção da ‘escola que teve’ à ‘escola que atua’, mostra como as vivências são dinâmicas e alteram percepções e concepções, pois a escola não é mais somente o lugar onde se aprende, mas também *‘um espaço de segurança, acolhimento, expressão e comunicação’*. Essa nova percepção pode inferir diretamente na prática desse sujeito-professor.

No que concerne ao professor, os adjetivos *‘mediador’*, *‘facilitador’* e conhecedor da realidade e das *‘particularidades de seus alunos’* caracterizam a sua atuação. Isso se dá em face do alcance das aprendizagens a partir de conhecimentos pedagógicos e didáticos relacionados ao ato de *‘planejar aulas’*, de *‘retomar as habilidades’* e *‘promover atividades que desenvolvam as competências socioemocionais’*. Merece destaque, dessa vez, a utilização do pronome possessivo ‘seus’ ao referir-se aos alunos. Isso indica um foco, ou seja, um olhar particular e não generalizador. Outro destaque se dá a palavras que se referem às premissas do currículo adotado para a rede de ensino onde a pesquisa se desenvolveu: *‘metodologias ativas’*, *‘habilidades’*, *‘autonomia’* e *‘projeto de vida’* demonstrando como os saberes curriculares moldam os discursos e conduzem as práticas.

Para essas percepções dos professores, foi elaborada a seguinte representação visual:



Mapa Mental 3 – Papel da Educação, da escola e do professor.
Fonte: Autoria própria.

O Mapa Mental 3 sistematiza a intrínseca relação entre a Educação, a Escola e o Professor. A primeira é entendida como um processo amplo de constituição de um sujeito que vive em sociedade e por isso precisa aprender conteúdos outros, além dos acadêmicos, para potencializar o seu desenvolvimento. A segunda, além de ser um espaço por excelência de aprendizagem, precisa ser um centro acolhedor de demandas importantes para a garantia do acolhimento e do desenvolvimento dos sujeitos-estudante. Por fim, o professor deve ser aquele que ensina, facilita e medeia. Não é somente caracterizado pelo saber-fazer, mas como um sujeito em interação com os outros sujeitos, que é capaz de compreendê-los e orientá-los quanto aos saberes, aos valores e ao delineamento da própria vida.

É importante considerar que, para Bernard Charlot, a educação tem um fundamento antropológico, pois o indivíduo da espécie humana está condenado a aprender para tornar-se humano, para isso precisa viver “[...] num mundo humano e ser humanizado por ele, o que chamamos de “educado”. Somos hominizados pelo nascimento e humanizados pela educação” (Charlot, 2024, p. 3). O homem, por sua especificidade genética, “[...] é capaz de aprender, mas essa capacidade só se atualiza em aprendizagens efetivas se for despertada, alimentada, mantida, exigida, desenvolvida por e em um mundo humano” (*Ibid*, p. 4). Em resumo, a educação é o humanizar através do aprender.

A evocação ao aprender se dá, inicialmente, num plano geral que é o de tornar-se humano apropriando-se do mundo já existente antes do nascimento: a criança aprende a falar, andar, controlar suas necessidades fisiológicas e todas as outras aprendizagens adquiridas pelo humano. Esse aprender é permanente e perdura até o fim da vida, ou seja, o homem está se humanizando constantemente, porque está aprendendo. Para Bernard Charlot, tais aprendizados se alcançam por vários tipos de mediações, de modo que os processos e produtos dos aprender não são idênticos e por isso existem várias figuras do aprender, assim explicadas:

Aprender pode significar apropriar-se de formas intersubjetivas e subjetivas, que permanecem como modos de ser e potencialidades relacionais do sujeito; por exemplo, aprender a seduzir, a mentir, “boas maneiras” etc. Poderíamos mencionar aqui as aprendizagens relacionais, afetivas ou de desenvolvimento pessoal evocadas nos balanços de saber e, de forma mais geral, os efeitos da regulação do desejo pela norma.

Aprender pode também significar adquirir novos gestos ou sequências de gestos no seu esquema corporal ou tornar-se capaz de utilizar e controlar práticas e técnicas voltadas para um determinado fim, em contexto; por exemplo, aprender a nadar, amarrar os cadarços dos sapatos, consertar a bicicleta, dirigir, enviar um e-mail. Nessas situações, para aprender não basta olhar, é preciso fazer, operar, porque o resultado do aprender é uma nova relação ativa com o mundo, doravante disponível. (Charlot, 2024, p. 14).

Essas aprendizagens estão presentes nas respostas dos sujeitos-professor quando dizem que o papel da Educação está relacionado com a vida em sociedade, ou seja, o sujeito precisa desenvolver dispositivos relacionais para sua socialização, para posicionar-se, inclusive politicamente. No entanto, é preciso considerar que a formação para a cidadania está presente nas contribuições dos docentes e está pulverizada no ambiente escolar. Em uma sociedade diversa e desigual como a brasileira, é questionável a formação para a cidadania, em um espaço em que as relações de poder inferem um privilégio ao professor.

Segundo o Dicionário Online de Português, cidadania é a “condição de quem possui direitos civis, políticos e sociais, que garante a participação na vida política” ou o “exercício dos direitos e deveres inerentes às responsabilidades de um cidadão” (Dicio, 2024, online). A partir dessa definição, descortina-se uma problemática: ser cidadão infere a garantia da participação, logo a posição autoritária assumida, em muitos casos, por professores e gestores está no caminho oposto a uma educação para a cidadania. Como afirma Bernard Charlot, urge uma educação para a humanidade.

Na percepção dos professores, a educação está relacionada também com o desenvolvimento dos indivíduos e de suas potencialidades, além de questões acadêmicas. Isso infere uma visão ampla da educação como um processo vital e necessário para a humanização e socialização. No entanto, há um outro plano do aprender que é aquele com viés intelectual cujas aprendizagens se concentram em conteúdos de saber historicamente constituídos e de itens do patrimônio cultural que somente podem ser aprendidos na escola. Desse modo,

Aprender pode também significar apropriar-se desses enunciados linguísticos chamados de saberes, matérias, disciplinas, dos métodos que possibilitam produzi-los e de como utilizá-los para resolver problemas. O que se aprende assim pode ser muito diferente, assim como a poesia e a matemática e, portanto, as didáticas para aprendê-lo também são diferentes, mas elas têm uma coisa em comum: aprender, neste caso, é sempre apropriar-se de palavras, frases, sinais, configurações simbólicas (Charlot, 2024, p. 14).

Ao referenciar o professor, os participantes da pesquisa indicam um papel de facilitar e de mediar das aprendizagens que precisam estar pautadas no conhecimento da realidade dos estudantes e de suas particularidades. O professor é, então, aquele que ensina conteúdos, acadêmicos ou não, e valores; é aquele que planeja as suas aulas, ou seja, é um técnico, mas não só isso, porque precisa ter um olhar para o sujeito-estudante. É aquele ligado aos saberes historicamente constituídos, mas também à vida presente e às relações que nela se estabelecem.

No que concerne ao papel da escola, destaca-se a premissa de que ela é um espaço no qual o sujeito-estudante encontra acolhimento, direito de participação e segurança. Essa consideração está intrinsecamente relacionada ao espaço geográfico em que a EMEF Horizonte está instalada: ela é o único equipamento social que pode ser frequentado, além do posto médico. Desse modo, a escola torna-se o ponto de referência além do espaço familiar, ou seja, ir à escola é escapar das duras realidades da vida familiar e social. A escola é uma linha de fuga.

Linha de fuga é um conceito utilizado na filosofia, especialmente associado ao pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Refere-se a um caminho ou direção de escape, uma rota de desvio ou evasão das estruturas e limitações impostas pelo poder dominante, sejam elas sociais, políticas, culturais ou psicológicas. É uma linha imaginária que desafia as normas estabelecidas, os padrões predefinidos e os sistemas de controle, permitindo a abertura para novas possibilidades, criatividade e experimentação. Na filosofia *deleuziana*, a linha de fuga representa uma ruptura com as formas tradicionais de pensar e agir, possibilitando a emergência de novas formas de subjetividade e resistência frente à homogeneização e normalização da sociedade. É um conceito que convida à reflexão sobre a liberdade, a autonomia e a inovação, incentivando a busca por novos horizontes e alternativas além das fronteiras pré-estabelecidas (Deleuze; Guattari, 1995).

Essa concepção de linha de fuga coaduna-se com as demandas das escolas indicadas no Balanço do Saber: *desenvolvimento de habilidades e competências; demandas sociais e psicológicas*. A escola não é só o espaço da informação, do saber e do conhecimento; ela é o lócus onde se encontram diversas demandas que, na maioria dos casos, precisam ser resolvidas para que o estudante consiga se envolver nas atividades que lhe são propostas. Durante as entrevistas, a gestora externalizou que precisa ter ações voltadas para o combate ao uso e abuso de drogas, fome, frio, conflitos familiares e questões básicas de higiene e saúde. A fuga da realidade sociofamiliar encontra asilo no espaço escolar.

Figura também, no Balanço do Saber, uma visão bastante presente na educação de que a escola deve preparar para o futuro, ou seja, o objetivo da aprendizagem é sempre um dever. Essa perspectiva muitas vezes enfatiza a transmissão de conteúdos e habilidades específicas, voltadas para as demandas do mercado de trabalho, em detrimento do desenvolvimento integral dos estudantes. Ao priorizar uma educação instrumental, baseada em competências técnicas e quantificáveis, essa abordagem negligencia aspectos essenciais da formação humana, como a capacidade crítica, a criatividade, a empatia e a ética.

Além disso, ao focar exclusivamente em preparar os alunos para um futuro incerto e volátil, corre-se o risco de subestimar a importância do presente, das experiências educativas significativas no aqui e agora e do próprio saber. Essa visão utilitarista da escola também contribui para uma mentalidade de competição exacerbada, onde o sucesso é frequentemente medido em termos de notas, títulos acadêmicos e status profissional, deixando de lado a valorização do saber e do aprendizado. A escola deve atuar como um ponto de fuga (no conceito das artes) para onde convergem harmonicamente as perspectivas do passado, do presente e do futuro.

4.2 A Matriz QCC

A apresentação e a discussão dos dados na Matriz QCC, a partir da entrevista feita com os sujeitos-professor, seguirá uma ordem procedimental: a transcrição dos trechos selecionados de cada sujeito-professor com períodos enumerados cardinalmente⁴⁷; a alocação dos números nos quadrantes da tabela conforme interpretação pessoal feita em decorrência dos aportes teóricos da pesquisa; um breve comentário; e uma tabela final com uma discussão. Cabe ressaltar que os trechos serão numerados sequencialmente considerando todos os entrevistados para favorecer a construção da tabela final com a totalidade das entrevistas.

É importante ressaltar que:

- a articulação que está aqui apresentada na análise teve também sua inspiração inicial no trabalho de Sergio de Mello Arruda, João Paulo Camargo de Lima e Marinez Meneghello Passos a partir da Matriz 3X3 que é utilizada para analisar a ação do professor em sala de aula. Essa matriz oferece uma análise abrangente da gestão do ensino e da aprendizagem ao examinar três segmentos principais: a interação entre o professor e o conteúdo, o professor e suas práticas de ensino, e o ensino e os alunos. Cada um desses segmentos é avaliado segundo três dimensões inter-relacionadas — epistêmica, pessoal e social. Isso permite uma visão detalhada de como o professor lida com o material curricular, como suas práticas pedagógicas são moldadas por teorias e contexto social, e como o ensino impacta a aprendizagem dos alunos, considerando suas características individuais e dinâmicas de grupo. A Matriz 3x3, detalhada em cada célula do quadro correspondente, fornece uma compreensão integrada das complexas relações que influenciam o ambiente educacional e a eficácia da gestão em sala de aula;

⁴⁷ Na apresentação dos trechos, foram corrigidos os possíveis erros de ortográfica e concordância, foram suprimidas as marcas de oralidade e adicionadas as pontuações necessárias para garantir a coerência e a coesão do período.

- os trechos são classificados considerando a perspectiva epistêmica, identitária e social do seu conteúdo, tendo por base o entendimento do pesquisador já referenciado na explicação da Matriz QCC no capítulo destinado à metodologia; e

- privilegiou-se a seleção de 30 (trinta) períodos para cada sujeito-professor garantindo uma proporcionalidade entre as entrevistas coletadas.

Para facilitar a relação entre as descrições e a operacionalização a partir das entrevistas, insere-se novamente a Matriz QCC:

Tabela 10 – Matriz QCC

RELAÇÃO COM O SABER NA TRAJETÓRIA ESCOLAR	1 QUANDO ESTUDANTE	2 COMO PROFESSOR	3 COM OS ESTUDANTES
A EPISTÊMICA	1A Diz respeito às perspectivas epistêmicas evocadas na trajetória estudantil.	2A Diz respeito às perspectivas epistêmicas evocadas na prática profissional.	3 ^a Diz respeito às perspectivas epistêmicas evocadas sobre os estudantes.
	1B Diz respeito às perspectivas pessoais memoradas da trajetória estudantil.	2B Diz respeito às perspectivas pessoais memoradas da prática profissional.	3B Diz respeito às perspectivas pessoais que o professor estabelece com os estudantes.
C SOCIAL	1C Diz respeito às perspectivas sociais estabelecidas na trajetória estudantil.	2C Diz respeito às perspectivas sociais estabelecidas na prática profissional.	3C Diz respeito às perspectivas sociais estabelecidas com os estudantes.

4.2.1 Sujeito-professor Graciosidade

4.2.1.1 Trechos da Entrevista 1

(1) *Eu comecei na pré-escola, sempre gostei muito de ir para a escola e era uma boa aluna. (2) Eu gostava muito e eu fazia questão de estar sempre entre os primeiros da sala. (3) Eu tinha duas amigas com as quais estudava. (4) Depois, eu fui para o primeiro ano em uma escola longe da minha casa. (5) Houve uma das mães que mobilizou as outras em busca de uma escola que fosse perto do meu bairro. (6) A escola passou a funcionar em um espaço comunitário que era muito gostoso, além de ser pertinho de casa. (7) Eu tenho muitas memórias boas da escola. (8) O professor era prestigiado e querido pelos alunos. (9) Na quinta-série (hoje sexto ano), fui estudar em outra escola e era boa aluna, não tive muito problema para me adaptar com*

essa troca de professores. (10) Sempre tive em mente que eu queria fazer magistério e me formei bem novinha. (11) Eu nunca pensei em ser outra coisa, pois não sei respirar outra atmosfera que não seja a escola. (12) A cada formatura dos alunos, a gente parece que se renova e parece que eu estou sempre naquela atmosfera de quando eu estudava. (13) Os nossos melhores anos são os que a gente está na escola. (14) Como não tinha condição de pagar a faculdade e não era tão estimulada a prestar uma faculdade pública, fiquei um tempo parada e depois cursei Letras. (15) Tive a felicidade de passar num concurso público e aqui estou dando aula nessa escola que eu amo de paixão. (16) Como professora, vejo que minhas práticas pedagógicas não são engessadas, são bem flexíveis e tem como foco a aprendizagem, pensando num aluno como um todo. (17) Eu penso muito também em formar uma pessoa mais preocupada com o ser, do que com o ter, que saiba valorizar as coisas. (18) Hoje eu penso muito também em preservação, em trabalhar o socioemocional do aluno e o seu Projeto de Vida. (19) Vejo que, na escola, muita coisa mudou, mas tem coisas que se mantêm como o registro das faltas e das presenças, essa divisão das aulas em matérias. (20) Mas os alunos mudaram, hoje eles têm mais acesso ao conhecimento. (21) O professor não é mais o único detentor do saber. (22) Eu sei que o aluno não é mais aquele aluno passivo que ele vai só escutar e eu não sou a única que detém o saber. (23) Antes, quando nós tínhamos qualquer dúvida, nós esperávamos chegar na aula daquele professor para perguntar. (24) O conhecimento se democratizou muito. (25) Hoje, temos que pensar num aluno como um cidadão que atua no mundo; tem que pensar no sociocultural do aluno; muitas vezes, até no emocional do aluno. (26) Antigamente, o aluno era inteligente, se ele soubesse português e matemática, se ele tirasse 10. (27) Hoje em dia, já se sabe das inteligências múltiplas, então eu levo em consideração tudo o que o meu aluno sabe fazer. (28) Em relação à minha formação, entendo que a gente não sai pronto da faculdade, (29) a gente aprende muito no dia a dia, a gente aprende na prática e até ouvindo a prática de outros professores. (30) Dando aula, eu percebo que quando a gente tem uma abertura, parece que os alunos ficam mais abertos para aprendizagem.

4.2.1.2 Matriz QCC 1

A partir da entrevista, é possível distribuir a contribuição do Sujeito-Graciosidade da seguinte maneira:

Tabela 11 – Matriz QCC Graciosidade

Sujeito-professor Graciosidade	1 QUANDO ESTUDANTE	2 COMO PROFESSOR	3 COM OS ESTUDANTES
A EPISTÊMICA	(26)	(28), (29)	(16), (21), (24), (27)

B IDENTITÁRIA	(1), (2), (9), (10), (13), (14)	(11), (12), (17)	(20), (22)
C SOCIAL	(3), (4), (5), (6), (7), (8), (23)	(15), (18), (19)	(25), (30)

Fonte: Autoria própria

A partir da Tabela 11, é possível ver uma prevalência de referências relacionadas à dimensão identitária e social na trajetória escolar do sujeito Graciosidade. Isso se equaliza quando se faz referência a sua atuação enquanto professor e na relação pedagógica com os estudantes, indicando que a forma como se relacionava consigo e com os outros são imperativas para a forma como se relaciona com os estudantes.

4.2.2 Sujeito-professor Entusiasmo

4.2.2.1 Trechos da Entrevista 2

(31) *Eu acho importante que o professor participe de pesquisas para falar o que realmente acontece na sala de aula. (32) Eu comecei na Educação Infantil que antigamente chamava Pré 2, porque eu era uma criança muito tímida, muito apegada aos pais, então eu tive dificuldade e frequentei pouco. (33) No Pré 3, eu ia todo dia para escola, porque eu me encantei pela professora. (34) Eu tinha algumas amiguinhas pontuais, mas eu não era da turminha popular. (35) Eu tinha medo de que me colocassem para fazer as coisas sem eu ter o meu tempo de preparo. (36) Quando eu fui para o primeiro ano do Ensino Fundamental, eu tinha uma professora muito enérgica, muito brava e eu morria de medo dela; por isso, tive dificuldade de me adaptar. (37) Eu não fazia perguntas, ficava sempre quietinha e fazia a minha obrigação. (38) No Ciclo II, eu comecei a participar da equipe de vôlei da escola, então comecei a me soltar mais. (39) No Ensino Médio, eu fui para outra escola e não faltava, porque eu não queria perder matéria, mas ainda continuava bastante reservada. (40) Quando eu fui estudar no CEFAM, a minha vida mudou, porque lá era incrível. (41) Eu tive um professor de língua portuguesa que mudou a minha história, porque ele me incentivava. (42) Ele me elogiava, me ajudava a me expressar e corrigia meus trabalhos. (43) Então, eu falo que o CEFAM mudou a minha vida, porque eu me senti mais acolhida, eu perdi o medo de apresentar trabalhos e, durante os estágios, comecei a pegar gosto pela docência. (44) Pelo ENEM, sobretudo pela minha nota em redação, eu consegui uma bolsa de 100% na faculdade de Ciências Biológicas. (45) Eu pensava em fazer um mestrado, mas não sabia muito como proceder. (46) Depois, comecei a trabalhar na área e me efetivei. (47) Hoje, vejo que eu sou bem diferente daquela criança, sobretudo pelo modo como o CEFAM tratou a Educação. (48) Eu acho que a minha trajetória escolar me fez ser uma professora bem diferente. (49) Eu não obrigo os alunos a fazerem as coisas, como a leitura, por exemplo; eu incentivo e*

respeito o tempo deles. (50) Assim, a minha prática pedagógica de hoje, é diferente de quando eu comecei, pois percebo que tem diferentes tipos de aluno, diferentes formas de aprender o tempo também é diferente. (51) Então, eu tento variar minha aula ao máximo possível: leitura compartilhada, utilização de vídeos, exercícios, e aulas no jardim. (52) Eu gosto de pegar também o que eles sabem do dia a dia e aproveitar isso em sala. (53) E eu vejo algumas coisas que eu não faço com meus alunos que fizeram comigo. (53) Eu tinha professores que não davam a oportunidade para a gente tirar dúvida, mas hoje dou liberdade para eles tirarem as dúvidas comigo. (54) Para mim, a escola está em constante aperfeiçoamento e hoje ela acolhe muito mais o aluno, doa material escolar e cuida também do emocional. (55) Mas parece que os alunos gostam de coisa mais mecânica, daquelas perguntas com resposta óbvia e resistem às metodologias ativas. (56) Eu acho que o modo como o professor trabalha o conteúdo, influencia em como o aluno vai gostar daquele conteúdo, se ele vai se interessar ou não. (57) Quando você se sente mais acolhido pelo professor, você vê que o professor não vai te xingar se você errar, que o professor vai te incentivar, você começa a querer participar e se envolver. (58) Eu tive muitos professores de Biologia cujas aulas eu amava, pois eles tornavam a aula muito interessante e eu comecei a me apaixonar pelos conteúdos e decidi fazer Ciências Biológicas. (59) Então, em toda a minha trajetória escolar, eu gostei de Biologia, eu tive professores que tratavam essa área de uma maneira muito interessante, então eu acabei optando por essa área e eu gosto muito mesmo. (60) Na minha trajetória, aprendi que o professor tem que ser próximo dos alunos, relatei dois tipos de professores que tive e vi nessa diferença a professora que eu queria ser.

4.2.2.2 Matriz QCC 2

Segue, a partir da categorização que foi criada, a alocação dos trechos da entrevista:

Tabela 12 – Matriz QCC Entusiasmo

Sujeito-professor Entusiasmo	1 QUANDO ESTUDANTE	2 COMO PROFESSOR	3 COM OS ESTUDANTES
A EPISTÊMICA	(39), (44), (45), (58)	(50)	(51), (52), (55), (56)
B IDENTITÁRIA	(32), (33), (35), (36), (41), (42), (57)	(31), (47), (49)	(54), (59), (60)
C SOCIAL	(37), (38), (40), (43), (53)	(46), (48)	(53)

Fonte: Autoria própria

A Tabela 12 evidencia uma situação diferente do registro anterior, pois em todo momento o sujeito-professor retoma experiências vivenciadas quando estudante para justificar

suas ações como professor e com os estudantes. Essa constatação se dá pela prevalência de alocações na Coluna ‘Quando Estudante’, ressaltando que as vivências e experiências da trajetória escolar constituem saberes que serão determinantes para a prática profissional e para a relação pedagógica. Os saberes da trajetória, pela análise da entrevista desse sujeito-professor, atuam como uma espécie de crivo pelo qual são distinguidas as ações que favorecem ou não a trajetória do sujeito-estudante com o qual se relaciona no cotidiano da profissão.

4.2.3 Sujeito-professor Criatividade

4.2.3.1 Trechos da Entrevista 3

(61) Participar de uma pesquisa como essa traz para mim ganhos substanciais. Ainda mais como um professor iniciante, eu imagino que esse processo ajuda bastante, essa troca é importante. (62) Minha trajetória escolar teve início no Pré 3, na Educação Infantil e estudei na mesma escola por oito anos. (63) Era uma escola muito democrática, pois estudavam as pessoas com mais condição financeira e as com menos também, todas no mesmo no mesmo lugar. (64) Eu acredito que a minha maior base em relação aos conteúdos escolares, minhas memórias e das minhas lembranças da construção do meu saber estão nesse período. (65) Eu lembro muito bem dos professores, consigo lembrar de muitas das matérias, pois fixou muito bem. (66) Emocionalmente, não tem como fugir disso, por ser uma escola pequena, eu me sentia muito acolhido, eu me sentia seguro. (67) Hoje, entendo que isso é muito importante num processo educacional. (68) Depois, fui estudar em uma escola estadual e, juntamente com a toda a questão da fase da adolescência, eu já me senti um pouco mais deslocado, caiu um pouco o meu rendimento. (69) Sempre fui um bom aluno, sempre fui um bom aluno, mas me senti um pouco mais desamparado numa escola maior. (70) Depois, fiz um curso de tecnólogo em administração e uma faculdade de psicologia. (71) Só depois, agora recentemente, eu pensei em educação como uma área de atuação, pois muito do que eu conquistei na vida foi a educação que me trouxe. Mesmo trabalhando em empresa privada, foi a educação que me abriu portas e trouxe oportunidades. Então eu pensei em por que não tentar devolver de alguma forma e manter esse ciclo alimentado. (72) Eu fiz uma licenciatura daquela chamada R2, para quem já tem bacharelado, que é uma formação muito específica, focado no conhecimento de uma determinada disciplina. (73) Assim, eu definiria trajetória escolar como transformação, que pode ser para o bem e pode ser para o mal; e como acolhimento. (74) Pensar a trajetória escolar como de sucesso ou de fracasso é muito relativo, porque o mercado de trabalho exige outras competências que talvez a escola não pensasse em trabalhar. (75) Acredito que na minha formação tenha faltado alguma questão, principalmente relacionada às práticas pedagógicas. (76) Então, eu tento relembrar muito dos conteúdos que eu tive em psicologia da educação. (77) Eu sempre tento manter o foco de valorizar as individualidades e as vivências. (78) Tento fazer um link com as aulas que

eu tive com o professor X, que é minha referência. (79) Eu uso muito a lousa digital, dou aula com notebook, vou explicando, trago vídeo e apresento slides; eu acho que minha prática é pautada nessa troca e na tentativa de ouvir um pouco a experiência deles e agregar isso no conteúdo. (80) Eu penso bastante nos professores que eu tive, como eles eram, pois enriquece muito lembrar da personalidade e da didática de cada um para agregar à minha. (81) Mas eu não consigo ser outro professor além do professor que eu sou, que traz também elementos de coisas lembradas da escola, como o professor Y que me virou uma chave na escola, porque impunha respeito, mas era muito próximo dos alunos. (82) Nossa, voltar à escola como professor foi uma viagem no tempo, porque percebi algumas coisas daquela época, mas agora a escola está um pouco mais flexível. Ainda existe uma estrutura rígida com prédios, salas, horários, disciplina e uma dinâmica pedagógica no sentido de preparar para a vida adulta. (83) Mas, no que diz respeito às práticas pedagógicas mesmo, eu achei que mudou bastante. (84) Para mim, são flashes que eu tenho de quando era aluno e agora como professor. (85) Então, as práticas pedagógicas precisam considerar aquilo que muito importante para vida do aluno. É uma troca para que, lá na frente, ele consiga perceber o quão foi importante a base que foi construída aqui. (86) Como na minha trajetória, quando eu pensei em fazer uma licenciatura, me baseei, em partes, nos professores que eu tive, veja como isso é simbólico. (87) Pensei também em que eu teria mais prazer em ensinar, porque me faria mais sentido ensinar. (88) A educação me transformou, então eu posso falar que o meu interesse era na educação como um todo, então eu poderia escolher qualquer disciplina, mas eu escolhi essa, principalmente pelos professores que eu tive, que eu acho que foram referência. (89) Óbvio que eu tenho um interesse no assunto, me vejo como um ser no mundo, tenho que pensar na localização, no que eu transformo, no que me transformo, tenho que pensar em todas essas questões. (90) O meu interesse em pensar sobre educação, falar sobre educação e conversar sobre é muito importante, agrega muitas coisas.

4.2.3.2 Matriz QCC 3

Na tabela abaixo, estão alocados os trechos da entrevista com o sujeito-professor Criatividade.

Tabela 13 – Matriz QCC Criatividade

Sujeito-professor Criatividade	1 QUANDO ESTUDANTE	2 COMO PROFESSOR	3 COM OS ESTUDANTES
A EPISTÊMICA	(64), (70), (72), (74)	(61), (67), (75), (76), (90)	(79)
B IDENTITÁRIA	(65), (66), (68), (69), (73), (86), (87), (88), (89)	(71), (77), (78), (80), (82), (84)	(81), (83)
C SOCIAL	(62), (63)	-	(85)

Fonte: Autoria própria

Assim como o do sujeito-professor Entusiasmo, a Tabela 13 expressa que o sujeito-professor Criatividade faz muitas referências à sua trajetória estudantil como uma forma de subsidiar sua ação pedagógica sendo agora um professor. Aqui, merece destaque que, como mencionado na entrevista, o fato de não ter muito contato com disciplinas pedagógicas no seu curso de licenciatura, a sua didática está impregnada das experiências recuperadas de quando era estudante. A referência direta aos professores X e Y mostra como a trajetória da escola (quando estudante) à escola (como professor) torna-se um arcabouço identitário, epistêmico e social que subsidiam as ações e as relações de ensino e aprendizagem.

4.2.4 Sujeito-professor Superação

4.2.4.1 Trechos da Entrevista 4

(91) Olha, a minha trajetória, com a consciência que eu tenho hoje, eu vejo que foi de superação. (92) Como estou todo dia na escola, eu lembro muito, eu me recorro muito a essas lembranças, eu me vejo muito dentro das situações. (93) Não foi uma trajetória fácil: a alfabetização foi muito difícil para mim. No meu primeiro ano escolar, era para eu ter repetido, porque naquela época tinha uma retenção forte; mas, não sei por qual motivo, eu fui passada para segunda série. (94) Na segunda série, eu lembro que eu não fui alfabetizada. Fui para a terceira série e aí, no primeiro semestre da terceira série, eu aprendi a ler porque eu tinha muita vontade. (95) Eu sei que a criança tem um período para aprender, para ser alfabetizada e, quando passa esse período, isso vai se tornando uma bola de neve e vai machucando muito a criança. (96) No Ensino Médio, eu fui bem; mas, como eu tinha vontade de fazer uma universidade pública, eu fui vendo que eu tinha defasagem, porque eu tinha vindo de uma escola pública. (97) Eu tinha bastante consciência do que eu não sabia e do que eu precisava para poder passar numa universidade pública. Eu ainda tentei entrar em uma universidade pública, mas não consegui e fiquei deprimida. (98) Até que tive oportunidade de, por questões socioeconômicas, conseguir bolsa integral na universidade que estava instalada aqui na cidade e eu consegui fazer a faculdade de Letras. (99) Na faculdade, foi difícil também; foi uma adaptação. (100) Você tem que dar o seu melhor, você quer dar o seu melhor. (101) Logo que eu saí da faculdade, eu já comecei como professora. (102) Então, minha trajetória foi de dificuldade e foi de superação, porque eu tinha muita vontade. Eu não fui uma aluna brilhante, mas também não tive um ensino totalmente qualificado. (103) No início, foi uma dificuldade cognitiva, emocional, depois tem questões socioeconômicas, depois os problemas de socialização. (104) Nessa época, eu sempre observei a lógica e a dinâmica dos professores. (105) Meu pai sempre foi muito preocupado com o que a gente ia fazer da vida e eu também tinha essa preocupação. À noite, eu ficava pensando – porque eu tinha consciência das minhas dificuldades de aprendizagem – em o que eu iria trabalhar; isso me angustiava muito. (106) Então, passei a observar a

dinâmica de alguns professores: horário de entrada, de saída, de ir para outra escola e eu me espelhei para realmente querer ser professora. (107) Sobre a minha prática, eu acho que ela é bem tradicional. Às vezes a gente fala tradicional e as pessoas podem ver com um olhar meio pejorativo. Mas, dentro do que eu tenho de aluno hoje, do que eu vi que funcionava para mim, eu vejo como uma prática tradicional. Eu vejo que, na minha época, era o que funcionava para mim e é o que eu acredito que funciona. Lógico que a gente tenta trazer inovações, encaixa uma coisa ou outra dessas inovações, mas o tradicional, os valores, essas coisas, eu acho que não se deve mudar. (108) Porém, eu me tornei uma professora mais flexível. Eu aprendi muito com os meus alunos. Eu tive uma mudança. Eu mudei com os meus alunos, porque primeiro eu mudei comigo. (109) Quando eu comecei, eu tinha atitudes muito severas, mas o cotidiano fez com que eu mudasse. (110) Quando você sai da faculdade, você traz algumas coisas que você quer aplicar com uma criança e com um adolescente que não dá certo, que não cabe. (111) Hoje, meu aluno se sente mais à vontade, eu tento às vezes dar uma flexibilizada nas minhas aulas, mas eu considero tradicional. Até meus superiores veem essa mudança muito drástica no meu jeito de lidar com os alunos. (112) Eu tive uma professora de inglês que me marcou muito e o modo como eu explico, como eu preparo meus exercícios e em outras coisas, tem até os trejeitos dos meus professores. (113) Para mim, em relação à escola, quase tudo se mantém e eu não vejo isso como ruim, não: a parte burocrática, a postura do diretor, do coordenador. (114) Ainda vejo o que aconteceu comigo se repetir: tratar o aluno como um espelho do que o pai é, pelo fato do pai não ter estudo; o filho não vai conseguir, pelo fato do pai ser de classe baixa. Essas são coisas que ainda sussurra pelos cantos da escola, porém mais velada. (115) Se a gente fosse inovar, colocar o aluno como protagonista, eu teria que trabalhar com cinco alunos por vez e a gente sabe que a estrutura não permite isso. (116) Eu acho que a prática pedagógica tem total relação com a trajetória do aluno e ele não tem essa percepção. (117) A trajetória escolar é a própria vida do aluno, não tem como você separar. Então, é bom que ele saiba que a trajetória escolar dele tem a ver com a vida dele, é a vida dele; eles precisam entender que a trajetória escolar vai refletir na formação da vida deles. (118) A escola hoje aborda muitas questões, abraça outras questões que estão sobrecarregando a sua atuação. São tantos papéis que estão ficando para escola que ela não vai fazer bem nenhum deles. (119) Eu considero que eu tenho um bom conhecimento para passar para os meus alunos sobre a disciplina que eu leciono, porque eu gosto muito de estudar. Eu tenho um verdadeiro encantamento. (120) Eu sou muito feliz em ser professora; vejo que aquilo que meu pai pensava, eu consegui concretizar: tenho autonomia, tempo livre e flexibilidade.

4.2.4.2 Matriz QCC 4

Na tabela abaixo, estão alocados os trechos da entrevista com o sujeito-professor Criatividade.

Tabela 14 – Matriz QCC Superação

Sujeito-professor Superação	1 QUANDO ESTUDANTE	2 COMO PROFESSOR	3 COM OS ESTUDANTES
A EPISTÊMICA	(93), (94), (95), (97), (103), (106)	(107), (110), (111)	(115), (119)
B IDENTITÁRIA	(91), (96), (98), (99), (100), (102), (112)	(101), (109), (113), (116), (120)	(117)
C SOCIAL	(92), (104), (105)	(114), (118)	(108)

Fonte: Autoria própria

O relato do sujeito-professor Superação tem muitas marcas epistêmicas e identitárias da sua trajetória como estudante desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior. Por reiteradas vezes, é evocada a dificuldade que teve com a aprendizagem e as marcas que isso trouxe para a sua vida e para a sua profissão. Destaca-se, também, a percepção que o sujeito-professor tem de si, de sua condição socioeconômica e de como isso impactou a sua trajetória escolar, exigindo um esforço para se superar. Essas situações são determinísticas em relação a sua atuação enquanto docente; pois, em sua prática, parece querer haver uma retratação (compensação ou reparação) ao que foi vivido: sua consciência de que lhe faltaram conteúdos sistematizados tradicionalmente infere o julgamento de ser melhor utilizar práticas também tradicionais com os estudantes.

4.2.5 Sujeito-professor Determinação

4.2.5.1 Trechos da Entrevista 5

(121) *Eu cursei, da Educação Infantil, apenas Pré 3; porque, nos anos anteriores, eu não me adaptei e não queria ficar na escola. (122) Depois disso, cursei o Ensino Fundamental na escola W, porque meu pai trabalhava na indústria. (123) Nessa escola, eu não tinha um bom convívio, porque tinha muitos alunos indisciplinados que não sofriam certas punições como os outros, por seu poder aquisitivo ou porque os pais trabalhavam ali na própria escola. (124) O Ensino Médio, eu cursei em uma escola estadual, pois só tinha essa opção, afinal não tinha condição financeira para uma escola particular. (125) Eu tenho muitas boas recordações dessa escola, porque minha classe era pequena, então a gente conseguia estar muito próximo do professor, tirar dúvidas, fazer as atividades; tínhamos um entrosamento melhor; era prazeroso estar ali. (126) No ano seguinte, ao término no Ensino Médio, entrei na faculdade. (127) Então, eu entrei na faculdade muito nova; na minha classe tinha pessoas mais velhas. (128) Eu acho que foi interessante*

essa experiência, porque eu convivía com pessoas, alguns eram como eu que só estudava, mas a maioria trabalhava o dia todo, a maioria tinha outros compromissos, tinha outras experiências. Eu acho que isso foi muito válido também, eu gostei muito. (129) Quando eu estava no último ano da faculdade, abriu o concurso da rede estadual, eu fui aprovada e já comecei a trabalhar na minha profissão. (130) Foi muito rápido. Nunca tive um intervalo de parada. Sempre foi uma sequência. (131) Eu frequentei todos os anos escolares, nunca reprovei, nunca parei de estudar. (132) Sobre a prática pedagógica, entendo que são ações que a gente desenvolve, planeja e que não se inicia na hora que eu entro na sala de aula. (133) Ela inicia quando eu tenho que me sentar para fazer o planejamento, ver quais habilidades eu preciso trabalhar, quais habilidades eu preciso retomar: como que eu vou trabalhar com aqueles alunos. (134) Não tem uma receita mágica, porque temos classes heterogêneas, alunos diferentes. (135) Então, eu procuro diversificar bastante a minha prática: um dia a gente faz uma atividade em grupo, em dupla a livre escolha, em duplas produtivas; não somente aulas expositivas. (136) Eu tento variar bastante para tentar atingir o máximo de aluno que eu conseguir com a minha prática. (137) Eu me recordo que, no Ensino Médio eu tinha mais trabalhos em duplas, em grupos; então, toda vez que eu os coloco em dupla ou em grupo, eu lembro do meu Ensino Médio. (138) Eu também procuro explicar quantas vezes for preciso como o Professor Z que eu tive no Ensino Médio. (139) E se, talvez, o aluno não entender, sentar-se em duplas com o seu amigo, a linguagem que ele vai usar pode ajudar no entendimento. Isso acontecia no Ensino Médio. (140) Eu tive professores que infelizmente, só pediam para que fizéssemos cópia. (141) Então, hoje, eu procuro não repetir o mesmo exemplo, porque eu lembro que ficava sentada só copiando, copiando, ia para casa e não aprendia nada. (142) Pela minha experiência, eu acho que a forma como a família vê a escola mudou. Eu acho que antes a escola era vista como algo para formar meu filho, para educar, para ajudá-lo a entrar no mercado de trabalho, para entrar numa faculdade. Hoje, infelizmente, muitas famílias não veem mais a escola assim. Às vezes, a gente não tem o respaldo da família que a gente precisava ter, apoiando os filhos nos estudos. (143) Eu acho que hoje a gente tem uma preocupação maior; sim, em não só dar o conteúdo. A gente ensina a importância do trabalho em grupo, a importância da educação, a importância de respeitar a opinião do colega; uma forma mais integral. (144) Minha metodologia mudou bastante; eu lembro de mim e de quantas vezes a professora me chamava e eu ficava envergonhada; então, procuro pensar nisso e não fazer com os alunos, respeitando-os. (145) Eu entendo que há uma relação entre a prática pedagógica e a trajetória do aluno na escola, pois quando o professor tem uma prática que ele olha para você, ele respeita a sua individualidade, ele respeita as suas limitações, você consegue. (146) Os professores que usavam aquelas metodologias de diferenciar, aquelas práticas diferentes, aquilo me chamou atenção e é neles que eu me espelho. (147) Isso tanto é verdade que a forma como um professor que tive apresentava a disciplina X, me fez fazer essa licenciatura. (148) Eu procuro mostrar que essa disciplina pode ser interessante, prazerosa e muito utilizada, que não é aquele bicho de sete cabeças que as pessoas falam. (149) Uma diferença da escola de antes e de hoje, é que temos um olhar mais

direcionado para realidade do aluno. (150) Hoje a gente trabalha habilidades como determinação, empatia, organização, e curiosidade para aprender. Antes diziam que não iríamos conseguir, hoje eu digo 'Vocês vão conseguir!'.

4.2.5.2 Matriz QCC 5

Os trechos da entrevista com o sujeito-professor Determinação, encontram-se distribuídos nos quadrantes da tabela abaixo.

Tabela 15 – Matriz QCC Determinação

Sujeito-professor Determinação	1 QUANDO ESTUDANTE	2 COMO PROFESSOR	3 COM OS ESTUDANTES
A EPISTÊMICA	(126), (131), (137), (140)	(133), (134), (135), (136), (146)	(139), (141), (143), (148), (150)
B IDENTITÁRIA	(121), (123), (125), (127), (128), (130)	(132), (138), (147)	(144)
C SOCIAL	(122), (124), (129)	(142)	(145), (149)

Fonte: Autoria própria.

Embora o relato inicial do sujeito-professor Determinação tenha sido muito diretivo e sucinto, ao longo da sua fala, são retomados inúmeros momentos da sua trajetória, o que se pode ser percebido na coluna ‘Quando estudante’ da Tabela 15. Outra vez aparecem, ainda, referências de vivências e experiências da Educação Básica que delinearão a escolha pela docência e impactam as práticas pedagógicas. Um ponto relevante da entrevista é a referência epistêmica à disciplina que leciona como uma forma de torná-la mais agradável de ser aprendida, pelo fato de o sujeito-professor ter tido essa experiência anterior. Em nenhuma das outras entrevistas, essa relevância epistêmica foi demonstrada na relação contingente entre como aprendeu e como ensina. Outro destaque está na mudança de postura em relação a alguns professores que teve: aqueles colocavam empecilhos, o sujeito-professor incentiva. Isso demonstra que as experiências da trajetória desenvolvem saberes que ganham significados diferentes da forma experimentada por primeiro.

4.2.6 Matriz QCC Geral

Todos os dados estão organizados na Tabela 16 – Matriz QCC Geral, como segue:

Tabela 16 – Matriz QCC Geral

Matriz Geral	1 QUANDO ESTUDANTE	2 COMO PROFESSOR	3 COM OS ESTUDANTES
A EPISTÊMICA	(26), (39), (44), (45), (58), (64), (70), (72), (74), (93), (94), (95), (97), (103), (106), (126), (131), (137), (140)	(28), (29), (50), (61), (67), (75), (76), (90), (107), (110), (111), (133), (134), (135), (136), (146)	(16), (21), (24), (27), (51), (52), (55), (56), (79), (115), (119), (139), (141), (143), (148), (150)
B IDENTITÁRIA	(1), (2), (9), (10), (13), (14), (32), (33), (35), (36), (41), (42), (57), (65), (66), (68), (69), (73), (86), (87), (88), (89), (91), (96), (98), (99), (100), (102), (112), (121), (123), (125), (127), (128), (130)	(11), (12), (17), (31), (47), (49), (71), (77), (78), (80), (82), (84), (101), (109), (113), (116), (120), (132), (138), (147)	(20), (22), (54), (59), (60), (81), (83), (117), (144)
C SOCIAL	(3), (4), (5), (6), (7), (8), (23), (37), (38), (40), (43), (53), (62), (63), (92), (104), (105), (122), (124), (129)	(15), (18), (19), (46), (48), (114), (118), (142)	(25), (30), (53), (85), (108), (145), (149)
Quantitativo	74	44	32
%	49,3%	29,3%	21,3%

Fonte: Autoria própria.

Ao reunir a indicativo de todos os trechos das entrevistas, é possível perceber a relevância de representatividade evocada pelos sujeitos-professor de sua época de estudante na Educação Básica e no Ensino Superior, composta por 49,3% dos trechos analisados. Isso permite destacar algumas categorias para análise.

4.2.6.1 Um modelo de estudante

Para entender um modelo de estudante que existiu na trajetória escolar dos sujeitos-professor, destacam-se os seguintes trechos de todas as entrevistas:

*Na quinta-série (hoje sexto ano), fui estudar em outra escola e **era boa aluna, não tive muito problema para me adaptar** com essa troca de professores.*

*Eu sei que o aluno não é mais aquele **aluno passivo** que ele vai só escutar e eu não sou a única que detém o saber.*

*Antigamente, **o aluno era inteligente, se ele soubesse português e matemática, se ele tirasse 10.***

*Eu tinha medo de que me **colocassem para fazer as coisas** sem eu ter o meu tempo de preparo.*

*Eu não fazia perguntas, ficava sempre quietinha e **fazia a minha obrigação.***

*Eu lembro muito bem dos professores, consigo **lembrar de muitas das matérias, pois fixou muito bem.***

*Não foi uma trajetória fácil: **a alfabetização foi muito difícil para mim.***

*Eu sei que **a criança tem um período para aprender**, para ser alfabetizada e, quando passa esse período, isso **vai se tornando uma bola de neve e vai machucando muito a criança.***

***Você tem que dar o seu melhor**, você quer dar o seu melhor.*

***Eu não fui uma aluna brilhante**, mas também não tive um ensino totalmente qualificado.*

*Eu frequentei todos os anos escolares, **nunca reprovei, nunca parei de estudar.***

Os sujeitos-professores indicam características de um modelo estudante: adapta-se bem, é passivo em relação à aprendizagem, tira nota 10, é colocado para fazer as coisas sem respeito ao seu tempo e a sua subjetividade, faz sua obrigação, fixa os conteúdos, é alfabetizado, aprende no período certo, dá o seu melhor, é brilhante e não reprova. É perceptível que essas características são evocadas em relação somente à dimensão epistêmica, ou seja, o bom estudante é aquele que aprende tudo e que sabe os conteúdos escolares. Esse modelo de estudante é visto somente no seu aspecto cognitivo e não na inteireza do seu ser e nem na sua subjetividade.

Esse modelo de aluno delineado apresenta uma visão limitada da educação que prioriza conformidade, desempenho quantitativo e homogeneidade, em detrimento da criatividade, pensamento crítico, subjetividade e aprendizado significativo. Ao enfatizar a adaptação e a passividade, ele ignora a importância da participação ativa e do engajamento crítico dos alunos no processo de aprendizagem. Tal abordagem transforma a educação em um processo mecânico, onde o principal objetivo é a obtenção de notas altas e a memorização de conteúdos, sem fomentar a compreensão profunda e a capacidade de aplicar o conhecimento em contextos diversos.

Além disso, ao desconsiderar o respeito ao tempo e à subjetividade dos alunos, esse modelo falha em não reconhecer as diferenças individuais e as necessidades específicas de cada estudante. Ele impõe um ritmo e um método de aprendizado uniforme, que não atende à diversidade de estilos de aprendizagem e potencializa a exclusão daqueles que não se encaixam no perfil padrão. Isso pode resultar em uma educação superficial, em que os alunos são pressionados a cumprir obrigações e alcançar padrões predeterminados, em vez de desenvolver um interesse genuíno pelo conhecimento e uma motivação intrínseca para aprender.

A ênfase na fixação de conteúdos e na alfabetização dentro de um período certo reforça uma visão linear e rígida do desenvolvimento educacional, ignorando que o aprendizado é um processo contínuo e pessoal. Essa perspectiva limita a capacidade dos alunos de explorar suas próprias curiosidades e de desenvolver habilidades de pensamento crítico, criatividade e resolução de problemas. Ao valorizar o brilho acadêmico e a não reprovação como indicadores de sucesso, esse modelo cria um ambiente de alta pressão e medo do fracasso, o que pode inibir a experimentação e o desenvolvimento de competências essenciais para a vida além da escola.

Ao referenciar esse modelo de estudante, não foi trazida a importância do sentido e do desejo para a aprendizagem, conforme indica a *Relação com o Saber*. Charlot destaca a importância da relação com o saber, que vai além da simples acumulação de informações, enfatizando o significado que o aprendizado tem para o estudante em sua trajetória pessoal e social. No modelo descrito, a aprendizagem é vista como uma série de tarefas a serem cumpridas passivamente, sem considerar o envolvimento ativo do estudante, sem uma atividade intelectual mobilizada pelo sentido e pelo desejo. Essa abordagem ignora o papel fundamental das experiências, interesses e motivações individuais no processo de construção do saber, resultando em uma educação que pode ser desprovida de relevância e significado para os estudantes.

Além disso, a perspectiva de Charlot sublinha a importância de entender a educação como um processo dinâmico e interativo, em que os estudantes desenvolvem uma relação viva e significativa com o saber. No entanto, o modelo mencionado prioriza a conformidade e a homogeneidade, o que pode sufocar a criatividade e o pensamento crítico, aspectos essenciais para o desenvolvimento de uma relação autêntica e profunda com o saber.

Ao impor padrões rígidos e desconsiderar as subjetividades dos estudantes, esse modelo impede que eles explorem suas próprias curiosidades e estabeleçam conexões pessoais com os conteúdos de saber. Dessa forma, o saber é tratado de maneira instrumental, voltado apenas para o desempenho acadêmico, em vez de ser percebido como um elemento essencial na rede pessoal e social de significados na qual o estudante está imerso. Charlot argumenta que a verdadeira educação deve capacitar os estudantes a atribuírem sentido ao que aprendem, integrando o saber à sua vida cotidiana e às suas aspirações futuras, algo que o modelo de estudante descrito pelos sujeitos-professor, centrado na passividade e no cumprimento de obrigações, falha em alcançar.

Dentre as reflexões necessárias, está como os sujeitos-professor concebem, na sua prática pedagógica, os sujeitos-estudante com os quais tem contato na escola. Se a formação inicial e continuada, a prática pedagógica e as experiências vivenciadas não modificarem a visão de estudante e a concepção de Educação aí adjacente, poderá acontecer a reprodução de práticas que não concebem a inteireza do estudante e a imperativa importância do sentido para que ele se mobilize na direção do aprender e do saber.

4.2.6.2 Da percepção a uma nova concepção do sujeito-estudante

Para o entendimento de uma percepção que gera uma nova concepção de estudante por parte dos sujeitos-professor, utilizam-se os seguintes trechos das entrevistas:

*Como professora, vejo que minhas práticas pedagógicas não são engessadas, são bem flexíveis e tem como foco a aprendizagem, **pensando num aluno como um todo.***

*Eu penso muito também em **formar uma pessoa mais preocupada com o ser,** do que com o ter, que saiba valorizar as coisas.*

*Hoje eu penso muito também em preservação, em trabalhar o **socioemocional do aluno e o seu Projeto de Vida.***

Mas os alunos mudaram, hoje eles têm mais acesso ao conhecimento.

Hoje, temos que pensar num aluno como um cidadão que atua no mundo; tem que pensar no sociocultural do aluno; muitas vezes, até no emocional do aluno.

Hoje em dia, já se sabe das inteligências múltiplas, então eu levo em consideração tudo o que o meu aluno sabe fazer.

Quando você se sente mais acolhido pelo professor, você vê que o professor não vai te xingar se você errar; que o professor vai te incentivar, você começa a querer participar e se envolver.

Eu sempre tento manter o foco de valorizar as individualidades e as vivências.

Eu aprendi muito com os meus alunos.

A trajetória escolar é a própria vida do aluno, não tem como você separar. Então, é bom que ele saiba que a trajetória escolar dele tem a ver com a vida dele, é a vida dele; eles precisam entender que a trajetória escolar vai refletir na formação da vida deles.

Minha metodologia mudou bastante; eu lembro de mim e de quantas vezes a professora me chamava e eu ficava envergonhada; então, procuro pensar nisso e não fazer com os alunos, respeitando-os.

Eu entendo que há uma relação entre a prática pedagógica e a trajetória do aluno na escola, pois quando o professor tem uma prática que ele olha para você, ele respeita a sua individualidade, ele respeita as suas limitações, você consegue.

Uma diferença da escola de antes e de hoje, é que temos um olhar mais direcionado para realidade do aluno.

Ao contrário do modo como os estudantes eram vistos na época em que os sujeitos-professor ocupavam as carteiras escolares, a nova visão exteriorizada pelos docentes destaca as seguintes características: é visto na sua inteireza, é socioemocional, é sociocultural, tem individualidades, tem inteligências múltiplas, tem perspectiva de futuro e pode planejá-lo, tem acesso às informações, tem vivências e realidades que devem ser respeitadas, tem limitações, merece ser acolhido e incentivado, é capaz de se envolver e de participar ativamente, possui saberes, atua no mundo e é capaz de ensinar, inclusive o professor.

Todas essas características foram enunciadas a partir da provocação de uma entrevista, que se materializou em vocábulos ou expressões que revelaram uma significação aprofundada

sobre o que é ser um estudante, ou seja, trata-se da percepção dos sujeitos-professor. Essa percepção é geradora da concepção do estudante como um sujeito – como vem sendo referenciado nessa pesquisa –, pois ele é um ser humano aberto ao mundo, mobilizado por desejos; um ser singular com individualidades e vivências próprias; um ser social que se está inserido em uma dinâmica de relações com outros indivíduos em vários grupos sociais. Esse percurso da percepção à concepção só foi possível de ser trilhado a partir dos saberes evocados diacronicamente, ou seja, os saberes da trajetória que agora se materializam sincronicamente na prática e na relação pedagógicas.

Essa nova concepção de estudante reflete uma visão holística e integradora, reconhecendo-o em sua totalidade e complexidade. O estudante é visto na sua inteireza, na qual as dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais são interdependentes e igualmente importantes. A dimensão socioemocional é valorizada, promovendo o desenvolvimento de habilidades como empatia, resiliência, autoconhecimento e gestão emocional. Além disso, o estudante deve ser considerado dentro de seu contexto sociocultural, com suas experiências, valores e identidades culturais respeitados e integrados ao processo educativo.

Cada estudante é único, com características, preferências e ritmos de aprendizagem distintos, exigindo uma educação personalizada que valorize essas diferenças para alcançar o pleno potencial de cada um. A teoria das inteligências múltiplas é levada em consideração, reconhecendo que os alunos possuem diferentes tipos de inteligências e necessitam de abordagens pedagógicas diversificadas. Além disso, o estudante é incentivado a desenvolver uma visão de futuro, a estabelecer metas e a planejar sua trajetória pessoal e profissional, promovendo a autonomia e a capacidade de tomar decisões informadas e conscientes.

No mundo digital e globalizado, os estudantes têm acesso a uma vasta quantidade de informações, exigindo o desenvolvimento de competências para a busca, análise crítica e uso ético dessas informações. As experiências de vida e os contextos individuais dos estudantes devem ser valorizados e respeitados, criando um ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor. Reconhecer que todos os estudantes têm suas limitações e proporcionar um ambiente que as acolha essas limitações, oferecendo apoio e incentivo, é fundamental para que os estudantes superem seus desafios e desenvolvam suas habilidades.

Os estudantes são vistos como agentes ativos no processo de aprendizado, capazes de se envolver, colaborar e participar de maneira significativa. Além de serem sujeitos de conhecimento, os estudantes também possuem saberes e experiências valiosas, sendo capazes de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, inclusive ensinando os professores. Essa

nova concepção de estudante exige uma reconfiguração das práticas pedagógicas, das políticas educacionais e das relações dentro da comunidade escolar, promovendo um ambiente mais inclusivo, respeitoso e dinâmico, onde o desenvolvimento integral é o principal objetivo.

Essa nova concepção de estudante ressoa profundamente com a teoria da Relação com o Saber de Bernard Charlot. Charlot enfatiza que a relação do aluno com o conhecimento é profundamente pessoal. Quando reconhecemos o estudante em sua inteireza, considerando suas dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais, estamos reconhecendo que seu engajamento com o saber é influenciado por todo o seu ser. Este entendimento vai além da simples transmissão de conteúdos, valorizando o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e a integração das identidades culturais no processo educativo, o que enriquece a experiência de aprendizagem e faz com que o conhecimento se torne significativo e relevante para o estudante.

Cada estudante, com suas individualidades e inteligências múltiplas, se relaciona com o saber de maneira única. Charlot argumenta que o saber não é apenas um conjunto de informações, mas algo que adquire sentido a partir das experiências e do contexto de cada indivíduo. Reconhecendo as diferenças de cada estudante e oferecendo abordagens pedagógicas diversificadas, respeitamos essa relação singular com o conhecimento. A personalização da educação, ao valorizar as preferências e ritmos de aprendizagem, facilita uma relação mais profunda e motivada com o saber, na qual os estudantes se veem como sujeitos ativos na construção do conhecimento.

A visão de Charlot sobre o estudante como um ser social, que ocupa uma posição em um espaço social, também se alinha com a concepção moderna do aluno que tem acesso a informações e vive em um mundo digital, exigindo saberes para tal. A valorização das vivências e realidades individuais dos estudantes, dentro de um contexto sociocultural, reforça a ideia de que o saber é algo que deve ser relevante e aplicável à sua vida, não apenas em termos acadêmicos, mas também sociais e práticos.

Por fim, a concepção de que o estudante possui saberes, atua no mundo e é capaz de ensinar, inclusive o professor, reflete a relação dinâmica com o saber que Charlot defende. Este ponto de vista promove uma reconfiguração das práticas pedagógicas e das relações dentro da comunidade escolar, na qual o aprendizado deve ser visto como uma via de mão dupla. Quando os estudantes são vistos como agentes ativos e colaboradores no processo de ensino-aprendizagem, a educação se torna um espaço de troca e construção conjunta do conhecimento. Assim, o desenvolvimento integral do estudante é alcançado, promovendo um ambiente

educacional inclusivo, respeitoso e dinâmico, alinhado com a importância da relação pessoal, social e significativa com o saber.

4.2.6.3 Os saberes da trajetória e a atuação profissional

De modo a entender que os saberes da atuação profissional – e conseqüentemente a própria prática pedagógica – tem sua gênese também nas experiências da trajetória da época de estudante, considere os seguintes trechos:

Eu tive um professor de língua portuguesa que mudou a minha história, porque ele me incentivava.

Eu acho que a minha trajetória escolar me fez ser uma professora bem diferente.

Relatei dois tipos de professores que tive e vi nessa diferença a professora que eu queria ser.

Eu penso bastante nos professores que eu tive, como eles eram, pois enriquece muito lembrar da personalidade e da didática de cada um para agregar à minha.

Mas eu não consigo ser outro professor além do professor que eu sou, que traz também elementos de coisas lembradas da escola, como o professor Y que me virou uma chave na escola...

Como estou todo dia na escola, eu lembro muito, eu me recorro muito a essas lembranças, eu me vejo muito dentro das situações.

Eu também procuro explicar quantas vezes for preciso como o Professor Z que eu tive no Ensino Médio.

Então, hoje, eu procuro não repetir o mesmo exemplo, porque eu lembro que ficava sentada só copiando, copiando, ia para casa e não aprendia nada.

Antes diziam que não iríamos conseguir, hoje eu digo ‘Vocês vão conseguir!’

Os excertos mostram uma atuação profissional enraizada nas experiências da trajetória e nos saberes dela advindos. Motivados pelas perguntas, os docentes colocaram-se num movimento de diacronia e de sincronia, uma espécie de retomada e de contextualização, de

modo a fundamentar, subsidiar e justificar a sua ação a partir dos diversos saberes da prática profissional, mas destacando as vivências e experiências da época em que poderia ainda não se delinear a docência como escolha profissional.

Os trechos destacam como as experiências podem ter um impacto profundo, mudando a história da pessoa por meio de incentivos pessoais. Isso ilustra como o estímulo positivo de um professor pode deixar uma marca duradoura e inspirar uma futura prática docente baseada em encorajamento e motivação. Essa percepção sugere que as experiências passadas, como estudante, influenciam na construção de uma identidade profissional única, com práticas que diferem daquelas experimentadas quando elas não eram de valorização da subjetividade e a aprendizagem não era mobilizada pelo desejo e pelo sentido.

Quando, em determinado trecho, se faz a comparação entre diferentes tipos de professores experimentados revela o processo de idealização e formação de um modelo pessoal de professor. A pessoa busca incorporar as qualidades positivas observadas em seus professores anteriores, indicando uma conscientização sobre a importância do exemplo dado por educadores materializados em suas próprias práticas pedagógicas.

A lembrança constante dos professores e das situações vividas na escola, conforme descrito nos trechos, mostra como essas memórias são constantemente revisitadas e utilizadas como referências práticas no ambiente escolar atual. Essa prática reflexiva é essencial para aprimorar as abordagens de ensino, evitando repetir padrões que podem não ter sido eficazes ou inspiradores durante a própria experiência escolar da pessoa.

A mudança na abordagem pedagógica evocada nos trechos, de desencorajadora para incentivadora, reflete um desejo de impactar positivamente os estudantes, baseando-se na própria experiência de superação de desafios e na percepção do potencial dos discentes. Isso demonstra como as experiências como estudante não apenas moldam, mas também guiam a prática atual como sujeito-professor, buscando oferecer um ambiente de aprendizagem mais estimulante e encorajador para os estudantes.

Para Bernard Charlot, a concepção de professor na relação com o saber é profundamente enraizada na ideia de que o educador não transmite conhecimento, mas cria estratégias para que os estudantes se mobilizem pelo desejo de aprender e pelo sentido que aquele determinado conteúdo de saber estabelece com sua vida. Para isso, o professor deve ser sensível às experiências e contextos individuais dos alunos, reconhecendo que cada estudante traz consigo uma trajetória única de aprendizagem. Essa abordagem destaca a importância da prática reflexiva do professor sobre sua própria experiência educacional e profissional, a fim de adaptar

continuamente suas metodologias e estratégias pedagógicas para melhor criar condições para que o estudante entre em atividade e, por fim, aprenda.

Nos trechos destacados, isso é perceptível na referência ao aprendizado que envolve a história subjetiva e social de cada estudante e no reconhecimento da importância subjetividade e da historicidade na construção do saber. A busca por modelos inspiradores, como mencionado nos trechos, não se limita apenas à técnica de ensino, mas também à ética e ao compromisso do professor com o desenvolvimento integral dos estudantes.

A prática reflexiva constante descrita nos trechos também é essencial na perspectiva da teoria da Relação com o Saber: revisitar e reinterpretar as experiências passadas como estudante permite ao professor não apenas enriquecer seu próprio repertório pedagógico, mas também adaptar suas estratégias de ensino para melhor atender às necessidades e realidades dos alunos em sala de aula. Para Charlot, essa reflexão contínua é fundamental para uma prática educacional autêntica e contextualizada, que reconhece a diversidade dos estudantes e os capacita a se engajar de forma significativa com o aprendizado.

4.3 Epistemologia da trajetória

Os relatos pessoais dos professores destacam como as práticas pedagógicas podem ser moldadas pela relação entre o professor e seu próprio percurso educacional. Essas narrativas não apenas ilustram a importância dos modelos inspiradores na formação do educador, mas também sublinham a necessidade de um ensino que reconheça e valorize as trajetórias individuais dos estudantes. Isso sugere a adoção de práticas pedagógicas que não só considerem a informação, o saber e o conhecimento, mas que também cultivem um ambiente de aprendizado empático e inclusivo, em que cada aluno se sinta reconhecido e incentivado a explorar suas potencialidades.

Além disso, a reflexão sobre as trajetórias escolares indica que as práticas pedagógicas eficazes são aquelas que se adaptam às histórias individuais dos alunos, incorporando suas experiências pessoais como um recurso educativo valioso. Isso implica em métodos de ensino que estimulem a participação ativa dos estudantes, promovendo um diálogo aberto e respeitoso que enriqueça o processo de aprendizagem coletiva.

Os trechos narrativos alocados na coluna ‘Quando Estudante’ na Matriz QCC, que representam quase 50% do todo, evidenciam a busca por saberes na experiência estudantil que inspirem uma prática educativa mais significativa e engajada, que valorize não apenas o

conteúdo curricular, mas também o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes, preparando-os para se tornarem cada vez mais humanos.

Quando se trata de saberes docentes, no contexto dessa pesquisa, é essencial retomar o conceito de epistemologia da prática, desenvolvida por Maurice Tardif, que se concentra na compreensão do conhecimento docente a partir da prática cotidiana dos professores. Tardif argumenta que o saber profissional dos educadores não se restringe ao conhecimento teórico adquirido em instituições de formação, mas é constituído e continuamente transformado pela experiência prática na sala de aula. Este saber prático é caracterizado pela sua contextualização, pois emerge das interações diretas com os alunos, das necessidades imediatas e das situações específicas que ocorrem no ambiente escolar. A epistemologia da prática valoriza o conhecimento tácito, as habilidades intuitivas e as estratégias adaptativas que os professores desenvolvem ao longo do tempo, reconhecendo que a prática educativa é um espaço de construção e aplicação de saberes complexos, dinâmicos e situados (Tardif, 2014).

Os saberes, na epistemologia da prática conforme Maurice Tardif (2014), são caracterizados por serem:

a) práticos: são adquiridos e desenvolvidos através da experiência prática e da ação no contexto educacional. Eles são fundamentais para a tomada de decisões e a resolução de problemas que surgem no dia a dia do ensino;

b) situados: esses saberes são situados em contextos específicos de prática, o que significa que são moldados pelas circunstâncias únicas de cada ambiente educacional, incluindo a interação com os estudantes, colegas e comunidade escolar;

c) contextualizados: são saberes construídos e aplicados em contextos reais de ensino e de aprendizagem, levando em consideração as características individuais dos alunos, as demandas curriculares, as políticas educacionais e as condições socioeconômicas e culturais;

d) históricos: são construídos ao longo do tempo e refletem a evolução das práticas educacionais, logo não são estáticos, mas sim dinâmicos e moldados por contextos históricos específicos. Essa perspectiva histórica reconhece que os saberes dos professores são influenciados por mudanças nas políticas educacionais, nas teorias pedagógicas dominantes e nas transformações sociais mais amplas ao longo das décadas. Tardif enfatiza que essa

característica histórica incluem não apenas o conhecimento formal adquirido durante a formação inicial, mas também as práticas informais, as experiências de aprendizagem ao longo da carreira e as adaptações feitas em resposta às demandas emergentes da sociedade.

e) reflexivos: Tardif enfatiza a importância da reflexão sobre a prática como um componente essencial para o desenvolvimento contínuo dos saberes dos professores. Através da reflexão crítica sobre suas próprias experiências e decisões, os professores podem aprimorar suas práticas pedagógicas e promover uma educação mais eficaz; e

f) dinâmicos: os saberes da epistemologia da prática são dinâmicos e evolutivos, sendo constantemente ajustados e atualizados à medida que os professores ganham novas experiências, aprendem com seus erros e acertos, e se adaptam às mudanças no ambiente educacional.

No entanto, considerando os resultados dessa pesquisa, notadamente da inferência direta das experiências de quando os sujeitos-professor eram estudantes que se transformaram em saberes incorporados à prática, destaca-se o conceito de **epistemologia da trajetória** entendido e concebido como o estudo dos saberes adquiridos pelos professores ao longo de suas trajetórias escolares, sobretudo desde o período em que eram estudantes da Educação Básica e sua relação com a prática profissional dos seus, à época, professores. Esses saberes, frequentemente subjacentes e não formalmente reconhecidos, são recuperados, ganham novos significados e são incorporados às práticas pedagógicas e nas relações estabelecidas no contexto da atuação profissional docente.

Esse conceito enfatiza a importância das experiências educacionais vividas pelos professores quando ainda eram estudantes, reconhecendo a complexidade e a riqueza dos saberes acumulados ao longo do tempo, que moldam e enriquecem a prática educativa contemporânea, destacando a interconexão entre passado e presente na construção da identidade e competência profissional dos docentes.

Pode-se dizer que o conceito de epistemologia da trajetória advém do conceito de epistemologia da prática ao expandir a compreensão do saber docente para incluir a trajetória pessoal e profissional do educador, reconhecendo que o conhecimento não só se desenvolve na prática cotidiana, mas também é profundamente influenciado pelas experiências de vida e pelos contextos históricos e socioculturais dos indivíduos.

Enquanto a epistemologia da prática de Maurice Tardif destaca a importância do conhecimento contextual e situado emergente da prática diária dos professores, a epistemologia da trajetória amplia essa visão ao considerar a historicidade e a subjetividade do sujeito. Ela enfatiza que o saber é moldado por uma trajetória única de cada educador, que inclui não apenas suas interações no ambiente escolar, mas também suas vivências pessoais, culturais e históricas ao longo do tempo.

A docência é uma profissão singular, pois, ao longo da trajetória escolar, os indivíduos já começam a formar saberes sobre a atuação docente, um fenômeno que não ocorre em outras profissões. Desde os primeiros anos de escolarização, os alunos observam e interagem com professores, internalizando práticas pedagógicas, metodologias de ensino e dinâmicas de sala de aula. Esta vivência contínua fornece uma base inicial de conhecimentos e percepções sobre a profissão, algo inexistente em outras carreiras. Por exemplo, um estudante de medicina não vivencia procedimentos médicos ou interações clínicas durante sua educação básica, nem um futuro engenheiro presencia projetos de engenharia em andamento. Essa imersão precoce e constante no ambiente educacional confere à docência uma característica única, onde o aprendizado sobre a profissão começa muito antes da formação formal em cursos superiores.

Assim, a epistemologia da trajetória mantém a valorização do conhecimento tácito e prático da epistemologia da prática, mas adiciona uma dimensão temporal e biográfica, evidenciando que a construção do saber é um processo contínuo e relacional que se estende além do contexto imediato da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES RETICENCIAIS

Este jeito
de contar as coisas
à maneira simples das profecias
– Karingana ua karingana
é que faz a arte sentir
o pássaro da poesia.

José Craveirinha

Durante todo o estudo que delimitou essa pesquisa, a palavra foi um componente essencial: ela conceituou, acessou memórias e vivências, recuperou o diacrônico, materializou experiências, contextualizou o sincrônico, provocou reflexão, levou à percepção, descortinou a concepção e registrou o vivido. A palavra, expressada na literatura temática, ressoante no aporte teórico, vivificada na voz dos sujeitos-professor, cerzida na tessitura de cada capítulo, tornou-se uma companheira permitindo-me utilizá-la no ineditismo do neologismo ‘Reticencial’: o que aqui se registra não pode ser um ponto final, mas sim as reticências dos ecos que essa pesquisa ainda me produz e na localização dela em uma miríade de estudos que estão sendo feitos nas Universidades por sujeitos-pesquisador que inscrevem sua colaboração na ciência chamada Educação.

Dessa forma, entendo que aqui se apresentam considerações reticenciais desse estudo que objetivou compreender a percepção de professores do Ensino Fundamental sobre a relação entre as suas trajetórias escolares e as suas práticas pedagógicas na perspectiva teórica da Relação com o Saber de Bernard Charlot. Esse objetivo colocou o objeto de estudo – a percepção sobre a relação entre trajetória e prática – em uma dinâmica diacrônica, marcada pela retomada biográfica da trajetória do sujeito-professor quando estudante, suas vivências, experiências e lembranças intencionalmente recuperadas para analisar o caráter sincrônico e modelizador nas práticas pedagógicas utilizadas no exercício profissional.

O estudo revelou um panorama complexo e interligado entre a trajetória escolar, a formação de professores e a prática pedagógica, permeado por diversas dimensões e perspectivas. Primeiramente, destaca-se a potência da experiência do outro, evidenciando que os sujeitos, ao relatarem suas trajetórias escolares, não apenas rememoram momentos passados, mas também refletem sobre como essas vivências moldaram suas concepções e práticas atuais como professores. Essa reflexão se revela crucial na construção de uma identidade profissional sólida e na incorporação de metodologias educacionais significativas.

A relação entre as experiências vivenciadas durante a trajetória escolar como estudante e a prática pedagógica como professor é, então, fundamental para compreender a formação e o desenvolvimento profissional dos educadores. Os saberes advindos das vivências durante o período educacional não apenas influenciam a percepção individual sobre o processo de aprendizagem, mas também moldam as estratégias pedagógicas adotadas em sala de aula. Professores que refletem sobre suas próprias experiências tendem a integrar essas vivências na sua prática, planejando e utilizando metodologias e abordagens didáticas que considerem a inteireza do sujeito-estudante. Essa reflexão contínua permite aos educadores construir um repertório de saberes práticos enraizados em experiências autênticas, potencializados com os saberes pedagógicos, curriculares e disciplinares contribuindo significativamente para o enriquecimento do ambiente de aprendizagem e para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Dessa forma, toda prática pedagógica precisa levar a uma dupla mobilização de atividade intelectual, de desejo e de sentido: sem esforço cognitivo do sujeito-estudante não haverá aprendizagem; porém o professor também precisa ter uma atividade intelectual que o mobilize no sentido de mediar as aprendizagens. Se ele não estiver mobilizado, ele será apenas transmissor de informações e não mediador de aprendizagens.

Por isso, a pesquisa mostrou que retomar a trajetória, perceber os modelos com que foram ensinados, as experiências escolares (positivas e negativas) e a construção de um arcabouço de saberes para a prática profissional funcionam como um móbil para o professor na direção de práticas que efetivem a aprendizagem. Os sujeitos-professor entrevistados evidenciaram que as boas experiências, os bons professores e as boas relações estabelecidas quando estudantes fazem a diferença na percepção e na concepção da atuação profissional e da prática pedagógica.

A percepção dos professores como mediadores da aprendizagem emerge como um elemento essencial dessa pesquisa. Conforme discutido, eles não apenas transmitem informações que podem se tornar saberes e conhecimento, mas também articulam suas práticas com uma leitura crítica da realidade, adaptando-as às necessidades dos estudantes e promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e engajador. Essa abordagem alinha-se com o que Bernard Charlot sistematiza de que a relação com o saber não é apenas um processo individual, mas um ato relacional que envolve a interação dinâmica entre o sujeito, o conhecimento e o contexto social.

Um ponto relevante a se considerar é que, num processo educacional que não seja configurado como um desvio e se insira na rede de relações e significados do mundo vivido de estudantes e professores, esses precisam ser concebidos como sujeitos, ou seja, como um ser humano em constante constituição, alocado no tempo presente, mas aberto a um mundo mais amplo, impulsionado por seus desejos e em interação com outros seres humanos que também são sujeitos.

Os sujeitos-professor e os sujeitos-estudante são também, e igualmente, seres sociais, que crescem em uma estrutura familiar ou similar, ocupando uma posição definida dentro de um contexto social e participando ativamente dessas relações sociais. No entanto, conservam a sua singularidade, sendo um exemplar único da espécie humana, com uma história pessoal que molda sua interpretação do mundo e dá significado à sua posição nele, às suas interações com os outros e à sua própria identidade singular.

Outro ponto relevante é a consideração da escola como um espaço de aprendizagem contínuo e desejante, onde os professores são desafiados a integrar saberes teóricos com práticas efetivas, respeitando a singularidade de cada aluno e reconhecendo suas múltiplas inteligências e vivências. Nesse ambiente, as trajetórias escolares não podem ser desconexas da trajetória de vida, pois a educação deve ser um processo integrado que considera o estudante como um ser humano completo, cujas experiências e contextos de vida influenciam diretamente sua aprendizagem e desenvolvimento.

Quando o que se sistematiza e se vive na escola se alinha com a trajetória pessoal do sujeito-estudante, ela se torna mais significativa e relevante, promovendo um engajamento genuíno e uma motivação intrínseca para aprender. Desconsiderar essa conexão pode resultar em uma educação fragmentada e descontextualizada, que falha em reconhecer e valorizar as individualidades e as vivências dos estudantes. Assim, a integração entre as trajetórias escolar e de vida é essencial para criar um ambiente educacional que não só transmita conhecimento, mas também potencialize o desenvolvimento integral dos alunos, respeitando suas singularidades e promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Essa visão contrasta com modelos educacionais que podem negligenciar a diversidade de estilos de aprendizagem, enfatizando a importância de um ensino que valorize o sentido e a motivação intrínseca dos estudantes. Para isso, a educação não pode ter sua finalidade no devir, ela precisa considerar o sujeito-estudante, que está se constituindo continuamente, tomando o presente como essencial e o futuro como possibilidade.

A pesquisa apontou, ainda, a existência de uma epistemologia da trajetória que se concentra na compreensão dos saberes que os professores adquirem particularmente desde o tempo em que eram estudantes na Educação Básica e são retomados em sua prática pedagógica, podendo ser traduzidos em metodologias usadas, em concepções fundamentadas ou em práticas relacionais adotadas. Esses saberes, muitas vezes implícitos e não formalmente reconhecidos, são reavivados, reinterpretados e integrados nas práticas pedagógicas e nas interações profissionais. Esse conceito enfatiza a importância dos saberes que constituem e enriquecem a prática educativa contemporânea, destacando a interconexão entre o passado e o presente na formação da identidade e competência profissional dos docentes.

Diante disso, ainda ficam alguns questionamentos: sem generalizar, sabendo que os sujeitos-professor têm a percepção e a concepção da necessidade de uma educação que dialogue com a vida e com as experiências dos estudantes, por que a escola ainda insiste em ser a mesma? Por que as práticas pedagógicas se limitam ao adestramento de um currículo que não dialoga com a realidade e não considera as subjetividades? Se são percepções que geram concepções novas de ensino, de aprendizagem e de relação pedagógica, por que ainda não se tornam práticas vividas nas Unidades Escolares? Esses questionamentos são as reticências dessa pesquisa, pois descortinam novas trajetórias investigativas.

Ao final dessa jornada reflexiva, emergem as histórias entrelaçadas dos professores, que carregam consigo ecos de suas próprias vivências escolares. Esses ecos, longe de serem meras lembranças, transformam-se em ferramentas poderosas que moldam suas práticas pedagógicas diárias. A riqueza da epistemologia da trajetória reside na sua capacidade de conectar o passado e o presente, tecendo saberes que podem enriquecer a relação pedagógica e a aprendizagem. É nesse entrelaçar de tempos e experiências que se encontra a verdadeira essência da educação: uma contínua construção de sentido, onde cada trajeto de vida se torna um capítulo indispensável na grande narrativa do aprender e ensinar.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. A. A produção do espaço a partir da tríade lefebvriana concebido / percebido / vivido. **Geosp – Espaço e Tempo (Online)**, v. 23, n. 3, p. 551-563, dez. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/163307>. Acesso: 12 jul. 2023.

ANDRADE, A. D. Aporias da intersubjetividade. *In: Seminário dos estudantes de pós-graduação em filosofia da UFSCar*, 10, 2014, São Carlos. **Anais eletrônicos**. Disponível em: https://www.academia.edu/49014329/Aporias_da_intersubjetividade_X_seminario_da_UFSCar?uc-g-sw=7832519. Acesso: 10 mai. 2023.

ARENDT, H. **A Condição Humana**. 2001. Rio de Janeiro: Forense Univesitária.

ARROYO, M. G. Outro olhar sobre os estudantes. *In: Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014. p.53-67.

ARRUDA, S. M.; LIMA, J. P. C.; PASSOS, M. M. Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 139-160, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4200/2765>. Acesso: 09 ago. 2023.

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BARBIER, R. **O Educador como "passeur" de sentido**. Distrito Federal: Fórum EJA/DF, 1998. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/node/769>. Acesso: 10 fev. 2024.

BASSO, J. D. **As escolas no campo e as salas multisseriadas no Estado de São Paulo: um estudo sobre as condições da educação escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 155f. 2013. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2650>. Acesso: 28 jul. 2023.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. Introdução. *In: _____* (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BICUDO, M. A. V. A percepção em Edmund Husserl e em Maurice Merleau-Ponty. **Veritas**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 79-90, 1997. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-6746.1997.1.35647>. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritas/article/view/35647/18705>. Acesso em: 05 fev. 2024.

BOSI, A. Cultura como tradição. *In: Cultura Brasileira - tradição/contradição*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987. p. 31-58.

BOTO, C.; GUIRAO, N. C. F. A Cartilha Maternal, a Cartilha do Povo e a Caminho Suave: três perspectivas sobre a alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 12, p. 192-211, 27 jul. 2020. DOI: 10.47249/rba.2020.v.399. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/399>. Acesso: 27 jun. 2023.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas: O que falar quer dizer**. 2. ed., 2. Reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2022.

BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2021. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/593336/LDB_5ed.pdf. Acesso: 06 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso: 08 dez. 2023.

CANDAU, V. M. A didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, V. M. (org.). **A didática em questão**. 33 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CASAS populares poderão ser entregues só em dezembro. **O Comércio**, Descalvado, São Paulo, ano XXXVI, nº 1819, 1996.

CASAS populares serão entregues em breve. **O Comércio**, Descalvado, São Paulo, ano XXXVII, nº 1859, 1997.

CASAS Populares: vereador quer redução de valores na comprovação de rendimentos. **O Comércio**, Descalvado, São Paulo, ano XXXIII, nº 1615, 1992.

CENSO ESCOLAR - Descalvado. **QEDu**. [s.l.]. c2023. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/3513702-descalvado/censo-escolar>. Acesso em: 10 ago. 2023.

CENTURY, J. The power of teachers' perceptions. **Kappan**. Arlington, v. 104, n. 6, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/00317217231161540>. Acesso em: 24 jul. 2023.

CHARLOT, B. (org.). **Os jovens e o saber – Perspectivas mundiais**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artes Médicas. 2001.

CHARLOT, B. **A mistificação Pedagógica – realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1986.

CHARLOT, B. A mobilização no exercício da profissão docente. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 10-26, jan./jul. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1655/1504>. Acesso: 06 dez. 2023.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de

Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7–18, jan./abr. 2006. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WM3zS7XkRpGwKWQpNZCZY8d/?format=pdf&lang=pt>.
 Acesso em: 08 dez. 2023.

CHARLOT, B. **A Relação Com o Saber nos Meios Populares** - Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Tradução: Catarina Matos. Porto: CIIE/Livpsic, 2009.

CHARLOT, B. Aprender é entrar no mundo humano e nele produzir-se como sendo humano - A educação como Fundamento antropológico. **Revista Internacional Educon**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 1-21, e24051001, jan./abr. 2024. DOI: <https://doi.org/10.47764/e24051001>. Disponível em: <https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/1767/1456>. Acesso: 25 fev. 2024.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas** – Coleção docência em formação: saber pedagógicos. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, B. **Da Relação com o saber. Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas. 2000.

CHARLOT, B. **Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea**. São Paulo: Editora Cortez, 2020.

CHARLOT, B. O Ser Humano É uma Aventura: Por uma Antropopedagogia Contemporânea. **Revista Internacional Educon**, [S. l.], v. 4, n. 1, 2023. DOI: 10.47764/e23041001. Disponível em: <https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/1761>. Acesso em: 28 jun. 2023.

CHARLOT, B. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 17–34, jul./dez. 2002. DOI: 10.5007/%25x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10237>. Acesso em: 08 dez. 2023.

CHARLOT, B. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização – Questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, B. ZANETTE, C. R. S. A relação do docente com o saber e com o ensinar. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 60, n. 64, p. 1-22, e-29415, abr./jun. 2022. DOI: 10.21680/1981-1802.2022v60n64ID29415. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/29415/16004>. Acesso: 20 ago. 2023.

CIAC para o Morada do Sol começa a ser construído em 60 dias. **O Comércio**, Descalvado, São Paulo, ano XXXIII, nº 1641, 1992.

CIDADANIA. *In.*: **Dicio**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/cidadania/>. Acesso em: 05 mar. 2023.

COMEÇARAM as obras de construção das novas casas populares. **O Comércio**, Descalvado, São Paulo, ano XXXII, nº 1585, 1991.

CONCLUÍDA a iluminação do Jardim Morada do Sol. **O Comércio**, Descalvado, São Paulo, ano XXXIII, nº 1634, 1992.

CORREIA, E. S. *et al.* Como alunos de uma instituição pública de Educação Básica atribuem sentidos de ir à escola. **Revista de Estudos Culturais**, Sergipe, v. 5, n. 14, p. 131-144, mai./ago. 2019. DOI: 10.32748/revec.v5i14.13255 Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revec/article/view/13255/10358>. Acesso: 09 dez. 2023.

COSSALTER, I. Plano de aula: Elaborar o título e a linha fina de textos jornalísticos. **Nova Escola**. São Paulo, c2023. Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/5ano/lingua-portuguesa/elaborar-o-titulo-e-a-linha-fina-de-textos-jornalisticos/3420>. Acesso: 04 jan. 2024.

COSTA, A. F. G. da; MORELATTI, M. R. M. Aprendizagem da docência a partir da prática: modelos de formação em disputa. In: **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 8, n. 27, 2022. DOI: 10.21920/recei72022827732748. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/4038/3348>. Acesso em: 06 dez. 2023.

COSTA, A. M. **Juventudes nas trilhas incertas da vida e do trabalho no Brasil**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Coimbra, 2022. 388f. Disponível em: https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/101754/2/Tese_07_04_2022.pdf. Acesso: 05 dez. 2023.

COVAS, em visita à região, participa do sorteio de casas em Descalvado. **O Comércio**, Descalvado, São Paulo, ano XXXVII, nº 1880, 1997.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa – Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução: Magda Lopes; Consultoria, supervisão e revisão técnica: 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DESCALVADO. In: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2023. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Descalvado&oldid=65997565>. Acesso em: 4 jun. 2023.

DESCALVADO. **Lei Nº 1640**, de 26 de novembro de 1996. Institui o Ensino Fundamental no município e dá outras providências. Descalvado, SP: Diário Oficial do Município, ano IV, nº 097, 1996.

DESCALVADO. **Lei Nº 3.442**, de 07 de junho de 2011. Dispõe sobre a criação do Núcleo de Atualização Educacional (NAE) e dos cargos que o compõem e dá outras providências. Descalvado, SP: Diário Oficial do Município, 2011.

DOR, J. **Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como linguagem.** Trad: Carlos Eduardo Reis. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENFIM, começará a Construção das Casas Populares. **O Comércio**, Descalvado, São Paulo, ano XXXII, nº 1569, 1991.

FERNANDES, P. H. C.; ENDLICH, A. M. Um espectro ronda as pequenas cidades: o aumento da violência e da insegurança objetiva. **BOLETIM DE GEOGRAFIA**, Maringa, v. 38, n. 03, p. 111-122, 2021. DOI: 10.4025/bolgeogr.v38i3.57673. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/57673/751375152414>. Acesso em: 03 ago. 2023.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa.** 4. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

FERREIRA, V. M. R.; ARCO-VERDE, Y. F. S. Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 63-78, 2001. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n17/n17a06.pdf>. Acesso: 12 mai. 2024.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Trad: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUREZ, G. **A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências.** Trad: Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

GALLO, S. Filosofia da Educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito. **EccoS Revista Científica**, vol. 9, núm. 2, julho-dezembro, 2007, pp. 261-284. DOI: 10.5585/eccos.v9i2.1083. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1083/823>. Acesso: 04 jan. 2024.

GOVERNADOR em exercício, Secretário de Habitação e Prefeito entregam hoje 238 casas à população. **O Comércio**, Descalvado, São Paulo, ano XXXIII, nº 1650, 1992.

HACHEM, Z. I. **FRONTEIRAS NA EDUCAÇÃO: uma leitura sobre a trajetória escolar de imigrantes internacionais no brasil, a partir do conceito de distorção idade-série.** Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. 246f. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/54850>. Acesso: 04 mar. 2024.

HAKRAN, H. *et al.* Teachers' Perceptions of Technology Integration in Teaching-Learning Practices: A Systematic Review. **Frontiers in Psychology**. Lausana, v. 13, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.920317>. Acesso em: 30 jul. 2023.

HOERNIG, A. M; HOERNIG, A. G. Reflexões sobre Pedagogia e as Ciências da Educação. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, [S. l], v. 11, n. 2, p. 77-91, 2021. DOI: 10.25757/invep.v11i2.252. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/252>. Acesso: 10 out. 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/descalvado/panorama>. Acesso: 12 ago. 2023.

IDEM, F. D. **Currículo do sistema currículo Lattes**. [Brasília], 07 nov. 2022. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2861855701344680>. Acesso em: 30 ago. 2023.

IKESHOJI, E. A. B. **práticas pedagógicas: tendências à luz dos estilos de aprendizagem**. Tese. 2022. 239f. (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2022. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2945>. Acesso em: 14 out. 2023.

INAUGURADO o núcleo habitacional “Parque Morada do Sol”. **O Comércio**, Descalvado, São Paulo, ano XXXIII, nº 1651, 1992.

INSCRIÇÕES para casas populares poderão ser em agosto. **O Comércio**, Descalvado, São Paulo, ano XXXVI, nº 1830, 1996.

LEFÈBVRE, H. **A produção do espaço**. Tradução: Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. 1ª ed. 2006. Disponível em: https://gpect.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/06/henri_lefevre-a-producao-do-espaço.pdf. Acesso: 14 jan. 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, A. B. M. A relação sujeito e mundo na fenomenologia de Merleau-Ponty. *In: Ensaios sobre fenomenologia: Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty* [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2014. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/pcd44/pdf/lima-9788574554440-05.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

LIMA, E. F. de. Apontamentos sobre ensino e formação de professores intermulticulturais. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 27, p. 65-81. 2009. DOI: 10.20435/serie-estudos.v0i27.189. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/189>. Acesso em: 07 dez. 2023.

LINO, D. *et al.* O *rapport* como técnica para obtenção de informações em entrevistas investigativas. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 184-201, ago./set. 2023. DOI: 10.31060/rbsp.2023.v17.n2.1584. Disponível em: <https://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/view/1584/766>. Acesso em: 30 ago. 2023.

LOVIS, C.; MARIANI, R. de C. P. Relação com o Saber: Impactos na Pesquisa no Ensino e na Aprendizagem. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, Londrina, v. 15, n. 3, p. 250-260, 2022. DOI: <https://doi.org/10.17921/2176-5634.2022v15n3p250-260>. Disponível em: <https://jjeem.pgskroton.com.br/article/view/10130>. Acesso em: 06 jan. 2024.

LUPPI, M. A. R.; BEHRENS, M. A.; PRIGOL, E. L. Os saberes da complexidade e as práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e245243, p. 1-18, 2022. DOI:

10.1590/S1678-4634202248245243por. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/t5jvZCTW9W6csWLYmbkRb8w/?lang=pt>. Acesso: 10 out. 2023.

MACHADO, L. B.; SEVERO, W. N. S. Escola e prática pedagógica: representações sociais de estudantes de Ensino Médio. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 16, n. 1, p. 99-123, jan./abr. 2023. DOI: 10.18764/2358-4319v16n1.2023.4. Disponível em:
<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/19521>. Acesso: 10 out. 2023.

MENEZES, E. T. de. Verbetes CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/ciacs-centros-integrados-de-atendimento-a-crianca/>>. Acesso em 15 ago. 2023.

MERLEAU-PONTY, M. **Elogio da Filosofia**. Trad: Maria de Lourdes Menezes. São Paulo: Martins Fontes, 1962.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, M. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas**. Trad: Constança Marcondes Cesar. São Paulo: Papyrus, 1990.

MINEIRO, M.; SILVA, M. A. A.; FERREIRA, L. G. Pesquisa qualitativa e quantitativa: imbricação de múltiplos e complexos fatores das abordagens investigativas. **Revista Momento – diálogos em educação**, Rio Grande, v. 31, n. 03, p. 201-218, set./dez. 2022. DOI: 10.14295/momento.v31i03.14538. Disponível em:
<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14538/9891>. Acesso em: 03 ago. 2023.

MOURA, J. A.; LOPES, C. S. Currículo e profissionalidade docente: a rede pública do Estado de São Paulo e Municipal de Campinas/SP. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 13, n. 23, p. 05-24, 2023. DOI: 10.46789/edugeo.v13i23.1253. Disponível em:
<https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1253/610>. Acesso: 09 jan. 2024.

NOGUEIRA, M. G.; RIBEIRO, J. M. R.; MELO, J. R. **A relação de docente com o saber: entre o discurso e a prática**. João Pessoa: Coipesu, 2015. Disponível em:
<https://www.coipesu.com.br/upload/trabalhos/2015/1/a-relacao-de-docente-com-o-saber-entre-o-discurso-e-a-pratica.pdf>. Acesso: 07 dez. 2023.

OLIVEIRA, C. F. de. **Práticas pedagógicas e desempenho escolar no Brasil**. Dissertação. 2021b. 69f. (Mestrado em Economia) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2021. Disponível em:
<https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/28173/1/texto%20completo.pdf>. Acesso em: 09 out. 2023.

OLIVEIRA, S. M. V. **Memórias e narrativas: o percurso de escolarização e formação de professores(as) e alunos(as) dos anos finais da educação básica**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021a. 231f. Disponível em:

https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/15617/2/SANDRA_MARA_VIEIRA_OLIVEIRA.pdf. Acesso: 15 jul. 2023.

PAIVA, F.; SOUZA, J. W. A.; SANTOS, M. L. M. **Os limites entre a semântica e a pragmática para além do contexto**. JORNADA NACIONAL DO GELNE (GRUPO DE ESTUDOS LÍNGUÍSTICOS DO NORDESTE), 25ª ed., 2014. Rio Grande do Norte. Anais eletrônicos. Disponível em: <https://gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2014/anexos/483.pdf>. Acesso: 20 out. 2023.

PARO, V. H. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 586–611, maio 2012. DOI: 10.1590/S0100-15742012000200014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/33>. Acesso: 06 dez. 2023.

PMDB é contra Casas Populares, diz Vereador. **O Comércio**, Descalvado, São Paulo, ano XXXII, nº 1597, 1991.

PRADO, P. J. **As percepções dos professores acerca da Relação com o Saber dos estudantes na construção dos currículos escolares no Instituto Federal do Paraná – Câmpus de Irati**. Dissertação. 2022. 182f. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2022. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/jspui/2011/2/Disserta%20c3%a7%20a3o%20-%20Pablo%20Jonathan%20Prado.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

PREFEITO entregará 220 casas na sexta-feira. **O Comércio**, Descalvado, São Paulo, ano XXXIII, nº 1649, 1992.

PREFEITURA doará terrenos para os que não conseguiram casa própria. **O Comércio**, Descalvado, São Paulo, ano XXXIII, nº 1651, 1992.

RANYERE, J.; MATIAS, N. C. F. A Relação com o Saber nas Atividades Lúdicas Escolares. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 43, e252545, 1-13, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003252545>. Acesso: 10 jan. 2024.

REALIZADO o sorteio de Casas Populares no Ginásio de Esportes. **O Comércio**, Descalvado, São Paulo, ano XXXIII, nº 1647, 1992.

REIS, R. Diálogos entre as questões de pesquisa que orientam a Teoria da Relação com o Saber de Bernard Charlot e da Pesquisa Biográfica em Educação de Christine Delory-Momberger. **Revista Internacional Educon**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 1-18, 2021. DOI: 10.47764/e21023003. Disponível em: <https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/1733>. Acesso: 10 jan. 2024.

REIS, R. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 38, n. 3, p. 637-652, 2012. DOI: 10.1590/S1517-97022012000300007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/47899>. Acesso: 09 dez. 2023.

RIBEIRO, L. da S.; MATTOS, H. C. X. da S. Um estudo da arte sobre trajetória escolar e a prática pedagógica. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 10, n. 22,

p. 341-360, 2023. DOI: 10.55028/pdres.v10i22.16289. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/16289/12357>. Acesso: 10 ago. 2023.

RIBEIRO, S. G. C. Relação com o Saber (RcS) como objeto de estudo. **Cadernos da Pedagogia**, v. 17, n. 37, p. 318-331, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1948/846>. Acesso: 10 dez. 2023.

SACRATE PRINCÍPIO. **Os níveis de gratidão - António Nóvoa**. [s. l.]. 2018. 1 vídeo (3 minutos e 1 segundo). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fFHCjQkAD1k>. Acesso: 10 jul. 2024.

SANTOS, M. G. dos; GABRICH, F. de A, Lugar de fala e a discussão sobre cota de gênero nas eleições: uma perspectiva de compreensão transdisciplinar a partir da música “O que se cala”. **Revista de Direito, Arte e Literatura**, v. 7, n. 2, p. 01-21, jul./dez. 2021. DOI: 10.26668/IndexLawJournals/2525-9911/2021.v7i2.8167. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/revistadireitoarteliteratura/article/view/8167/pdf>. Acesso: 28 jun. 2023.

SANTOS, S. A. et al. What do young adults’ educational experiences tell us about Early School Leaving processes? **European Educational Research Journal**, Portugal, v. 19 (5), p. 463-481, 2020. DOI: 10.1177/1474904120946885. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1474904120946885>. Acesso: 08 jul. 2023.

SÃO PAULO. **CDHU - Estatuto Social**. São Paulo. 2023. Disponível em: <https://www.cdhu.sp.gov.br/documents/20143/36958/ESTATUTO+CDHU+2023.pdf/01b17e95-30ea-3394-b302-247c054a2cb3>. Acesso: 15 ago. 2023.

SÃO PAULO. **Decreto N° 39.973**, de 21 de fevereiro de 1995. Dispõe sobre a criação de Unidades Escolares. São Paulo: Diário Oficial. 1995. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sp/decreto-n-39973-1995-sao-paulo-dispoe-sobre-a-criacao-de-unidades-escolares>. Acesso: 20 ago. 2023.

SÃO PAULO. **Lei N° 5607**, de 03 de junho de 1959. Cria na Secretaria de Educação e Cultura, o Departamento do Ensino Primário, e dá outras providências. São Paulo, SP: Diário Oficial. 1959. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/lei-ordinaria/1959/561/5607/lei-ordinaria-n-5607-1959-cria-na-secretaria-de-educacao-e-cultura-o-departamento-do-ensino-primario-e-da-outras-providencias>. Acesso: 20 ago. 2023.

SARTORI, É. G. **Metodologias ativas de ensino e aprendizagem no Programa de Ensino Integral (PEI): A percepção de professores de uma escola estadual em Sorocaba-SP**. Dissertação. 2023. 158f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/17576>. Acesso em: 08 set. 2023.

SCHÖN, D. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997.

SCHWARTZ, S.; VIEIRA, M. A.; ABRÃO, R. K. Um olhar para as novas diretrizes concernentes à formação docente. **Research, Society and Development**. São Paulo, v. 11, n. 7, e24211730087, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i7.30087>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/30087/25827>. Acesso: 09 dez. 2023.

SEM infra-estrutura as 238 casas no Morada do Sol não podem ser entregues **O Comércio**, Descalvado, São Paulo, ano XXXVII, nº 1859, 1997.

SILVA, J. R.; LAURINO, D. P. Por que estou aqui? O sentido dos estudantes em uma aula de Matemática. **Revista de Estudos Culturais**, Sergipe, v. 5, n. 14, p. 59-74, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revec/article/view/13251/10355>. Acesso: 09 dez. 2023.

SILVA, M. F. L. da. O desafio do século 21. **Boletim da Universidade Federal de Minas Gerais**, Belo Horizonte, nº 2034, ano 45, 2018. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/publicacoes/boletim/edicao/esperanca-contr-a-colestase/o-desafio-do-seculo-21>. Acesso: 15 fev. 2024.

SIMÕES, B. S.; CUSTÓDIO, J. F. Elementos da Relação com o Saber de estudantes egressos de uma licenciatura em Física. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 22, p. e12170, p. 1-21 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172020210142>. Acesso: 09 dez. 2023.

SOARES, B. C. **A expressão do mundo em Merleau-Ponty: sob o eixo do prefácio e introdução da Fenomenologia da Percepção**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 89f. 2018. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/22018/2/Brenda%20Cardoso%20Soares.pdf>. Acesso: 28 jul. 2023.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G.; FONSECA, J. A. Trajetórias educacionais como evidência da qualidade da educação básica brasileira. **Revista Brasileira de Estudos de População**, [S. l.], v. 38, p. 1–21, 2021. DOI: 10.20947/S0102-3098a0167. Disponível em: <https://rebep.org.br/revista/article/view/1833>. Acesso em: 08 jul. 2023.

SOUZA, E. R. B. **Educação do homem desde a corporeidade em Merleau-Ponty: o caráter pedagógico da cultura corporal**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 78f. 2016. Disponível em <https://repositorio.ucs.br/11338/4590>. Acesso: 24 out. 2023.

SOUZA, M. A. *et al.* Interdisciplinaridade e práticas pedagógicas: O que dizem os professores. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 35, n. 1, p. 4-25, 2022. DOI: 10.21814/rpe.22479. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/22479>. Acesso: 10 out. 2023.

SURGEM as primeiras casas no Jardim Morada do Sol. **O Comércio**, Descalvado, São Paulo, ano XXXII, nº 1595, 1991.

TANDLER, N.; DALBERT, C. Always look on the bright side of students: does valence of teacher perceptions relate to students' educational performance? **Social Psychology of**

Education. Holanda, v. 23, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09573-z>. Acesso em: 16 nov. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TOURINHO, C. D. C. Percepção e Imaginação em Husserl: da coisa “ela própria” à reprodução por “semelhança”. **AUFKLÄRUNG**, João Pessoa, v. 7, n. 3, set./dez. 2020, p. 11–20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18012/arf.v7i3.55023>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/arf/article/view/55023/32084>. Acesso em: 12 fev. 2024.

TRÓPIA, G.; CALDEIRA, A. D. Vínculos entre a relação com o saber de Bernard Charlot e categorias bachelardianas. **Educação**, v. 34, n. 3, p. 369-375, set./dez. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/5227/6787>. Acesso: 05 ago. 2023.

VIEIRA, K. S.; CHARLOT, B.; CHARLOT, V. A. C. S. Relação com o saber em aulas remotas: uma pesquisa com universitários em tempos de pandemia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e265924, p. 1-21, 2023. DOI: 10.1590/S1678-4634202349265924. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/213759/195919>. Acesso: 09 ago. 2023.

ZAMBELLI, M. L. Administração Pública Municipal: transição do século XX para o XXI. In: PAGANOTTO, A. de J. B.; PRATTA, M. A (org.). **Descalvado 190 anos de história: de forma alguma és a menor**. 1 ed. Descalvado, SP: Gráfica CS, 2022.

ZANETTE, C. R. S. Educação e a Relação com o Saber: o que pensam e sentem os professores. **Revista Internacional Educon**, [s. l.], v. 1, n. 1, e20011003, p. 1-11, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.47764/e20011003>. Disponível em: <https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/396>. Acesso: 20 fev. 2024.

ANEXOS

ANEXO I



Universidade Federal de São Carlos
Programa de Pós-Graduação em Educação



PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO

ENTRE AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: AS
PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA RELAÇÃO COM O SABER

QUESTIONÁRIO INICIAL

1. CARACTERIZAÇÃO

A. Nome Completo:

B. Faixa de idade:

- 18 a 20 anos
 21 a 25 anos
 26 a 30 anos
 31 a 35 anos
 36 a 40 anos

- 41 a 45 anos
 46 a 50 anos
 51 a 55 anos
 56 a 60 anos
 Acima de 60 anos

C. Considerando as categorias de raça/cor do IBGE, você se autodeclara:

- Amarelo
 Indígena
 Branco
 Pardo
 Preto

D. Formação Acadêmica:

- Graduação
 Pós-Graduação Lato Sensu (Especialização)
 Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado)
 Pós-Graduação Stricto Sensu (Doutorado)
 Outro: _____

E. Na graduação, você estudou em uma instituição:

- Pública Privada

F. Qual foi a instituição? _____

G. Há quanto tempo é formado(a) na área em que atua na escola? _____

H. Há quanto tempo atua com estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental? _____

2. QUESTÕES TEMÁTICAS

Na sua percepção...

A. O que é a trajetória escolar de um estudante? Como ela pode ser caracterizada?

B. O que são práticas pedagógicas?

C. Na atualidade, qual o papel da educação, da escola e do professor?

ANEXO II



Universidade Federal de São Carlos
Programa de Pós-Graduação em Educação



PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO

ENTRE AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: AS
PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA RELAÇÃO COM O SABER

TÓPICO GUIA

Objetivo Geral: Analisar a percepção dos professores sobre a relação de suas práticas pedagógicas com a trajetória escolar do estudante na perspectiva da Relação com o Saber.

1. Agradecimentos e explicações:

1.1 Solicitar a permissão para gravação;

1.2 Disponibilidade e colaboração;

1.3 Perspectiva da leitura positiva da realidade – Bernard Charlot;

1.4 Tônica de uma conversa e um bate-papo e não de uma dinâmica de perguntas e respostas;

1.5 Liberdade para pedir para não responder a alguma pergunta;

1.6 Respeito do tempo para a elaboração do diálogo.

1.7 Compromisso da submissão da transcrição para a validação do sujeito-professor;

2. Você pode me contar os episódios, os fatos ou as lembranças da sua trajetória escolar e formativa desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

Objetivo: Aprender uma narrativa autobiográfica de formação para estabelecer as relações epistêmicas, pessoais e sociais com o saber do sujeito-professor.

3. Como você descreveria as suas práticas pedagógicas?

Objetivo: Entender a relação entre a definição de prática pedagógica alocada no questionário inicial e a descrição da apropriação pessoal dessa prática desse sujeito-professor.

4. Você identifica elementos das práticas pedagógicas com que você foi formado(a) nas suas práticas pedagógicas?

Objetivo: Aprender as “figuras do aprender” que fizeram sentido na trajetória formativa e se tornaram concepções da/na prática desse sujeito-professor.

5. Pensando na escola em que você atua, algo se mantém o mesmo em relação à época da sua trajetória escolar? E o que modificou?

Objetivo: Identificar marcas da Escola-Mesma e da Escola-Outra na percepção do sujeito-professor.

6. Você poderia dizer se há uma relação entre as práticas pedagógicas e a trajetória escolar do estudante?

Objetivo: Aprender as relações epistêmicas, pessoais e sociais com o saber do sujeito-professor na relação com o sujeito-estudante.

7. Qual a sua relação com o “componente curricular” que você ministra?

Objetivo: Identificar relações epistêmicas do sujeito-professor com o componente curricular.

ANEXO III



Universidade Federal de São Carlos
Programa de Pós-Graduação em Educação



PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO

Prezado Senhor,

Por meio desta, venho solicitar autorização para a realização da produção de dados da pesquisa de mestrado do Prof. **Fabiano Donizeti Idem** (RG: 41.528.737-6; CPF: 307.951.288-00), orientada pelo Prof. Dr. **Flávio Caetano da Silva**, tendo como título preliminar **“Percepção acerca da relação entre as práticas pedagógicas de professores do 9º ano do Ensino Fundamental e a trajetória dos estudantes na perspectiva da Relação com o Saber”** (Projeto em anexo).

A produção de dados será feita por meio da realização de **entrevistas semiestruturadas** a serem realizadas na Unidade Escolar com professores efetivos do 9º ano do Ensino Fundamental, em período entre abril e maio de 2023.

A pesquisa é realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas – CECH da Universidade Federal de São Carlos – Campus São Carlos com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.

Descalvado, 26 de janeiro de 2021.

Prof. **Fabiano Donizeti Idem** (Solicitante)
(e-mail: fabianoidem@estudante.ufscar.br; celular: (19) 99430-0202)

Prof. Dr. **Flávio Caetano da Silva** (Orientador)
(e-mail: flaviocaetano@ufscar.br)

Ilmo. Sr.
Prof. Dr. xxxx
Secretário de Educação e Cultura
Município de Descalvado

ANEXO IV



Universidade Federal de São Carlos
Programa de Pós-Graduação em Educação



PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, na função de representante legal da EMEF Sol, informo que o projeto de pesquisa intitulado “Percepção acerca da relação entre as práticas pedagógicas de professores do 9º ano do Ensino Fundamental e a trajetória dos estudantes na perspectiva da Relação com o Saber” apresentado pelo pesquisador, Fabiano Donizeti Idem, e que tem como objetivo principal analisar a percepção dos professores sobre a relação das práticas pedagógicas com o sucesso escolar, foi analisado e autorizada sua realização apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar. Declaro minha ciência sobre o Parecer de Aprovação do CEP-UFSCar apresentado a mim antes do início da coleta de dados nesta Instituição.

“Declaro conhecer a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Descalvado, ____ de _____ de 2023

Assinatura: _____

Nome
Gestora da Unidade Escolar
RG: | CPF:

Informações de contato da instituição coparticipante: EMEF Horizonte

Rua xxxx, nº xxxx, Parque xxxx,

ANEXO V



Universidade Federal de São Carlos
 Centro de Educação e Ciências Humanas
 Programa de Pós-Graduação em Educação



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Resolução CNS 510/2016)

Percepção acerca da relação entre as práticas pedagógicas de professores do 9º ano do Ensino Fundamental e a trajetória dos estudantes na perspectiva da Relação com o Saber

Eu, Fabiano Donizeti Idem, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o(a) convido a participar da pesquisa “Percepção acerca das práticas pedagógicas de professores do 9º ano do Ensino Fundamental na perspectiva da relação com o saber” orientada pelo Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva.

A busca pelas percepções das práticas pedagógicas dos professores tem impulsionado a descoberta de caminhos que desconstruam os estereótipos da meritocracia classificatória ainda adotada, que agrupa aqueles que aprenderam e sabem – segundo critérios restritos de uma avaliação formal – e aqueles que não aprenderam e não sabem, ou seja, aqueles fadados ao fracasso escolar. Parece haver certo consenso entre grande parte dos textos legais, da literatura da área da Educação e de pesquisas científicas, de que estudar as práticas pedagógicas sob a ótica do professor – como aquele que cria situações de aprendizagem – descortina a possibilidade de revê-la em um processo constante de construção, além de acomodar um conceito amplo de educação que não restringe a pessoa pela sua história de vida, mas que proporciona a ampliação de olhares sobre o que se entende de si mesmo, com a possibilidade de projetar um futuro que descontinue o que o determinismo social impõe como regra. A proposta desse estudo é descrever e analisar a percepção dos professores sobre a relação das práticas pedagógicas com o sucesso escolar.

Você foi selecionado(a) por ser profissional efetivo do sistema municipal de ensino da cidade de Descalvado/SP, cidade onde o estudo será realizado. Primeiramente você será convidado(a) a responder um questionário estruturado com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem o trabalho diário na escola e posteriormente, será convidado a participar em dois encontros presenciais para uma entrevista semiestruturada. O tempo estimado para responder ao questionário é de 30 minutos e cada sessão de entrevista terá, no máximo, 60 minutos de duração.

De acordo com o projeto, a sua participação nas sessões de entrevista presencial ocorrerá na escola em que leciona, em horário combinado. Todos os encontros serão gravados em vídeo para futura transcrição e análise. Em cumprimento à orientação do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, através da Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS, de 03 de março de 2021, os vídeos serão armazenados em um dispositivo eletrônico local não sendo arquivado em nenhuma plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias práticas e também constrangimento e intimidação, pelo fato do pesquisador trabalhar na mesma rede de ensino, atuando como Coordenador de Atualização Educação, locado na Secretaria de Educação e

Cultura – SEEC. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, o pesquisador irá orientá-lo(a) e encaminhá-lo(a) para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho docente na escola. O pesquisador realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o(a) senhor(a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em vídeo das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pelo pesquisador, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações. A transcrição das gravações feitas nos encontros dos grupos será realizada na íntegra pelo pesquisador. Essas transcrições serão comparadas para verificar a concordância entre elas, garantindo a fidelidade à gravação.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos) Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas

instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Fabiano Donizeti Idem

Endereço: Rua Dr. Anastácio Viana, 1013 – Centro – Descalvado/SP

Contato telefônico: (19) 99430-0202 E-mail: fabianoidem@estudante.ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Descalvado, XX de XXXX de 2023.

Pesquisador
Fabiano Donizeti Idem
RG: 41.528.737-6

Participante
Nome
RG:

ANEXO VI



Universidade Federal de São Carlos
Programa de Pós-Graduação em Educação



PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO

**ENTRE AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: AS
PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA RELAÇÃO COM O
SABER**

DECLARAÇÃO DE PROPRIEDADE INTELECTUAL DOS DADOS

Pelo presente, firma-se um compromisso de propriedade intelectual de dados compartilhada entre pesquisador e sujeito-professor, abaixo identificados.

O pesquisador compromete-se a utilizar tais dados apenas no presente estudo e solicitar futuras autorizações quando das possíveis futuras publicações. Declara, ainda, entender a responsabilidade de cuidar da integridade das informações e de garantir a confidencialidade dos dados e a privacidade dos indivíduos que terão suas informações acessadas. Responsabiliza-por não repassar os dados coletados ou o banco de dados em sua íntegra, ou parte dele, à pessoas não envolvidas na pesquisa, apenas para um revisor da transcrição – professor de língua portuguesa, formado pela PUC-Campinas, sem qualquer relação com os sujeitos entrevistados e não integrante do quadro do magistério. Compromete-se com a guarda, cuidado e utilização das informações apenas para cumprimento dos objetivos previstos nesta pesquisa aqui referida.

Por fim, é firmado o compromisso de que na apresentação da análise dos dados, caso o sujeito-professor se sinta invadido, intimidado ou desconfortável, o trecho por ele indicado será suprimido da redação final da dissertação.

Sem mais.

Descalvado, XX de XXXX de 2023.

Pesquisador
Fabiano Donizeti Idem
RG: 41.528.737-6

Participante
Nome
RG: