

FORMAÇÃO, SABER E ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS - ITUIUTABA (MG)

Arali Aparecida Costa Araujo

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), araliuemg@gmail.com

Ana Maria Faccioli de Camargo

Universidade de Uberaba (UNIUBE), camargos_anamaria@yahoo.com.br

RESUMO: Esta pesquisa propôs investigar e problematizar, na ótica dos sujeitos do estudo, suas concepções sobre seus processos de formação e atuação no campo do ensino e da aprendizagem. O trabalho se apoia em narrativas de professores de Ciências atuantes em escolas públicas de Ituiutaba, MG. O objetivo foi identificar como esses sujeitos concebem sua formação e atuação cotidiana na sala de aula considerando seu ponto de vista e subjetivismo. O estudo se fundamentou em revisão bibliográfica e entrevistas com os sujeitos da pesquisa. A análise das narrativas possibilitou apreender a concepção dos entrevistados e que o ensino e a atuação docente estão intrinsecamente envolvidos num processo de prática intersubjetiva que tem o professor como ser humano guiado por modos de pensar, agir, sentir constituindo sua formação cultural e que, muitas vezes, é ignorada ou até fica imperceptível aos olhos do pesquisador, caso este não pare para ouvi-lo.

Palavras-chave: professores de Ciências; formação docente; saber; atuação.

TRAINING, KNOWLEDGE AND PERFORMANCE OF SCIENCE TEACHERS – ITUITABA (MG)

ABSTRACT: This research proposed to investigate and question in the view of the study subjects, their views about their training processes and performance in teaching and learning field. The work relies on active science teachers narratives in public schools in Ituiutaba, MG. The goal was to identify how these subjects conceive their training and daily performance in the classroom considering their viewpoint and subjectivism. The study is based in part on a literature review and interviews with the subjects. The analysis of the narratives allowed to grasp the concept of respondents and that teaching and educational performance are intricately involved in a practice of inter-subjective process that has the teacher as a human being guided by ways of thinking, acting, feeling constituting their cultural backgrounds and that many sometimes it is ignored or even is imperceptible to the eye of the researcher if he does not stop to listen.

Keywords: : Biology teachers; teacher education; knowledge; actuation.

Introdução

A experiência docente no ensino fundamental, médio e superior, bem como na formação de professores e professoras de Ciências despertou o interesse em refletir sobre a prática pedagógica de docentes no processo de ensino e aprendizagem escolar. A proposta foi percorrer um caminho de diálogo dando voz a esse sujeito e não um caminho de observação externa e condenação sumária do professor que não foi ouvido, que não pode falar de sua formação, de seu fazer docente. Nessa perspectiva surgiu a ideia de dar voz a esse sujeito como ser humano integrante da história e como agente ativo apto a pensar, criar, recriar, sentir e viver; e que está presente em todos os níveis do ensino formal. Tendo em vista a subjetividade do professor e da professora como ser social, mediador(a) da produção do conhecimento com a função de formador(a) de cidadãos críticos e reflexivos, busco no fazer pedagógico cotidiano a concepção que ele tem de sua formação e atuação no campo do saber docente.

O objetivo central da pesquisa foi abordar a formação de professores e professoras de Ciências na perspectiva de como concebem a formação, a produção do saber e a atuação no cotidiano de ensino e aprendizagem. Os objetivos específicos incluem tratar da formação docente no Brasil segundo tendências pedagógicas, conceituar e discutir aspectos inerentes aos sujeitos da pesquisa como subjetividade, cultura, cotidiano e dinâmica de poder-saber.

A pesquisa investiga professores de Ciências atuantes no ensino fundamental de escolas públicas de Ituiutaba/mg. O procedimento metodológico se embasou em revisão bibliográfica e entrevistas com os sujeitos da pesquisa estabelecendo a intermediação de um diálogo entre os sujeitos pesquisados e seu pensamento, suas incertezas e angústias, seus saberes, fazeres, anseios, conflitos e planos. Tal diálogo supõe criar oportunidade de interlocução num momento de

reflexão científica. A base de minha proposta — compreender em quê e como se alicerça esse docente para poder atuar; como é seu fazer segundo seu ponto de vista e sua subjetividade.

Formação docente: um acontecimento subjetivo, cultural, cotidiano e de poder-saber

A formação docente teve influências dos momentos históricos por que passou a educação escolar, os quais orientaram as concepções de professores ao longo do tempo. Nas últimas décadas do século xx, as abordagens e discussões se ampliaram, mas ainda se veem produções que enfocam o âmbito geral da formação. Nesse sentido, esta pesquisa foge um pouco desse enfoque porque trata da formação de professores de ciências e da importância de seu fazer docente e de sua ação para mediar a articulação constante entre o que se lê e se discute e a vivência cotidiana do aluno; isto é, para lidar com os conteúdos de forma que seu aprendizado faça sentido na vida do aluno.

Abordar a formação docente supõe refletir sobre como pensam nessa ação, ou seja, como a concebe na condição de sujeito de sua formação, e considerar sua subjetividade, sua cultura e sua convivência cotidiana regida por relações de poder e saber. Essa abordagem se embasa na ideia de ver o professor, como sujeito de sua formação e atuação em sala de aula, com suas ações influenciadas por uma carga de subjetividade, vivências culturais, acontecimentos cotidianos e relações de poder-saber que ele estabelece — e que se estabelecem — na vida familiar, social e profissional.

Subjetividade

Compreender a concepção que o professor ou professora tem de sua formação e atuação docentes requer considerações sobre suas vivências e experiências subjetivas na dinâmica do aprender e ensinar. A

subjetividade engloba peculiaridades imanentes à condição de ser sujeito, envolvendo as capacidades sensoriais, afetivas, imaginativas e racionais de dada pessoa (González Rey, 2003).

Para Castoriadis (1999, p. 35) “[...] a subjetividade é a capacidade dos sujeitos receber o sentido, de fazer algo com ele e produzir sentido, dar sentido, fazer com que cada vez seja um sentido novo”.

No dizer de González Rey (2003, p. 107), o conceito de subjetividade tratado por Castoriadis (1999) enfatiza uma ideia fundamental para seu entendimento: “[...] o caráter gerador da subjetividade, que não fica sujeita a nenhum dos fatores que lhe deram origem”. Assim, a subjetividade se converte num sistema “auto gerativo” que pode modificar a formação de diferentes cenários nos quais ela se constitui.

A pesquisa sobre formação docente ganha mais sentido e clareza quando o pesquisador considera que os sujeitos da formação se revestem de subjetividade e que esta influencia aquela, assim como os saberes produzidos e a prática docente cotidiana (BUENO, 2002).

A exploração de aspectos da subjetividade do professor surge de uma tendência que permite investigar a dimensão do comportamento humano, pois a subjetividade se expressa mediante saberes específicos e próprios, transmitidos dia a dia por expressões corporais, afetivas e discursivas que permeiam a formação do sujeito e podem ser apreendidas na constituição do ser professor e em sua prática pedagógica.

Os estudos de Tardif (2002), também, aludem à subjetividade. Esse autor mostra que a genealogia do saber profissional docente pode ajudar a repensar a subjetividade do professor ou professora. Para isso, ele relaciona os saberes docentes com a prática docente e afirma que vários autores se preocuparam em fazer uma genealogia da cultura dos professores e professoras, assim como do lugar de seu saber, por exemplo, e se dedicaram a estudar os laços que ligam o movimento de escolarização e

educação às reformas escolares ou às transformações do saber que afetam as sociedades avançadas do presente. Mas não é essa sua preocupação.

Tardif (2002) considera os docentes como atores competentes, sujeitos do conhecimento — o que permite renovar as visões de ensino vigentes — e busca mostrar como a subjetividade permite que se repensem nas concepções tradicionais de teoria e prática e, em especial, das relações entre pesquisa universitária e prática do ofício docente.

Compreende-se, segundo Tardif (2002), que um professor é mais que um aplicador de conhecimentos produzidos por outros; antes, é um ator, em razão dos significados que ele assume em sua prática conforme os sentidos que ele atribui a ela. É um sujeito que tem conhecimentos e um saber-fazer proveniente de sua própria atividade, por isso toda pesquisa sobre ensino tem de registrar o ponto de vista docente e valorizar sua subjetividade, bem como o saber-fazer que o professor ou professora mobiliza em sua prática pedagógica cotidiana.

Cultura

Como sujeito do processo histórico, o ser humano produz e vivencia, com suas peculiaridades e as de seu grupo, a sua cultura que varia de lugar para lugar, de época para época, mas que existe sempre para todos os seres. Quando se trata da dinâmica da formação docente, convém considerar os aspectos e a formação cultural de cada ser.

Laraia (2001) faz considerações esclarecedoras sobre os conceitos de cultura e as mudanças pelas quais passou esse termo. Ele discute o conceito antropológico de cultura num texto claro e simples cuja primeira parte faz um histórico do desenvolvimento do conceito de cultura, a partir dos iluministas até autores da era moderna. Segundo ele, já na Antiguidade os homens se preocupavam com a diversidade de modos comportamentais entre povos diferentes, por isso foram comuns as

tentativas de explicar tais diferenças com base na variação dos ambientes físicos.

A segunda parte do texto de Laraia (2001) mostra sua concepção de como a cultura influencia o comportamento social e diversifica o modo de vida dos seres humanos. É essa concepção que interessa mais de perto a esta pesquisa, porque se encaixa nas análises sobre a concepção que o professor ou professora tem de sua formação. Sua abordagem busca compreender como indivíduos de culturas distintas veem o mundo diversamente. Para ele, comportamentos sociais distintos resultam de uma herança cultural. Se todos as pessoas têm o mesmo equipamento anatômico, seu uso, em vez de ser determinada geneticamente, depende de um aprendizado, que consiste na cópia de padrões que compõem a herança cultural do grupo (LARAIA, 2001).

Cada cultura tem um caráter dinâmico mutante, por isso é importante entender essa dinâmica para se atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Igualmente, é fundamental para a humanidade compreender as diferenças entre povos de culturas diferentes e respeitar as diferenças entre os modos de ser, pensar e agir de cada pessoa ou grupo social.

Os fenômenos culturais, também, estão implicados em relações de poder e conflito. Geertz enfatiza mais o significado do que o poder, que gera conflitos (Thompson, 1995). Thompson (1995) declara que a concepção simbólica de cultura — cara a Geertz — deixa lacunas ao não dar atenção a problemas relacionados com conflito e poder, em especial quanto aos contextos sociais.

Eis a concepção-base desta pesquisa, que trata dos fenômenos culturais como formas simbólicas em contextos em que professor e aluno são sujeitos com culturas relativas a suas vivências, experiências, concepções, enfim, sua formação social. Esse enfoque numa pesquisa sobre formação e atuação docentes se vincula à realidade social dos sujeitos da pesquisa, impregnada de um sentido intenso pelo qual as

pessoas se expressam, reagem, exercem ou não suas possibilidades criativas e forjam processos de mudança social.

Assim, se cultura são vivências, concepções de mundo, modos de vida, crenças, valores e outros aspectos presentes na vida humana, então compõem, também, a formação de professores. Se assim o for, este como mediador — participe dos processos de subjetivação discente — tem de se comprometer a ir além da transmissão de informações, ou seja, a abrir espaços para negociar significados, apropriação de conteúdos científicos contextualizados, construção de interações de troca, diálogo e partilha de saberes e experiências. Isso porque ele se insere num contexto de multiplicidades — a sala de aula — e materializa propostas diferentes relativas à formação, em que se entrelaçam trajetórias pessoais e profissionais singulares, com base nas quais cada um se constituiu — e se constitui — cultural e cotidianamente.

O cotidiano

O cotidiano constitui o espaço e tempo construídos pela socialização em dado lugar; é engendrado por vivências e comportamentos que se entrelaçam e, assim, definem um lugar onde as pessoas agem ao tornarem humana sua vida. É um fator relevante aqui porque a análise da percepção que os sujeitos desta pesquisa têm da formação e do fazer docentes mostra que consideram a vivência cotidiana como importante. Assim, o lado intrínseco da subjetividade humana no cotidiano pode ser uma possibilidade de reflexão sobre sua importância para a formação, porque nele o sujeito surge como ser que vive, pensa e age movido não só por sua subjetividade e cultura, mas também pelo seu fazer diário.

Ao refletir sobre como Certeau pensa no cotidiano, Duran (2007) afirma que esse tema tem sido recorrente e frequente em pesquisas e estudos na área de educação, em particular, e nas ciências humanas, em geral. Para Certeau (1996, p. 31),

[...] cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. [...] o cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. [...] É uma história a caminho de nós mesmos, quase retirada, às vezes velada [...].

Como se depreende dessas palavras, o cotidiano não admite uma abordagem particular e genérica, pois é dado dia a dia ao indivíduo e é partilhável, por isso constitui um vínculo íntimo entre as pessoas que o projetam como algo central na discussão de questões rotineiras que compõem o desenrolar diário da vida e os significados que as pessoas constroem mediante hábitos e rituais materializados no íntimo da relação interpessoal, seja no lar, seja na sala de aula (para alguns, um segundo lar).

Na compreensão de Heller (2004), a vida cotidiana integra a vida de todo homem que participa do cotidiano com toda a sua individualidade. Ao mesmo tempo, essa vida cotidiana é heterogênea e hierárquica; pois se modifica conforme as alterações ocorridas nas estruturas econômicas e sociais.

No cotidiano, o sujeito constrói sua existência como percepção da humanidade, da identidade e da diferença que estabelece com o outro. Assim, ele reafirma a condição de territorialidade que atribui ao cotidiano: não como “palco”, espaço em que os acontecimentos ocorrem sem sua interferência; mas como lugar que age: uma rua feita por seres humanos que lhes dá significações (da cidade, do bairro, da própria rua) capazes de especificar quem nela transita. Os efeitos que produzem dão sentidos (sempre no plural) à vida humana, forjando indivíduos, no seu “ser particular” e no seu “ser genérico” (Heller, 2004).

Assim como o cotidiano afeta a vida das pessoas, ele tem efeitos na formação docente, a ponto de se falar no cotidiano de professores em sua formação. Nesse caso, para Camargo (2007, p. 53) “[...] olhar e questionar nossas ações cotidianas de outra maneira pode ser algo

válido para a educação, a escola e a sala de aula”. Dito de outro modo, problematizar as ações docentes cotidianas do ponto de vista docente é uma forma de dar-lhe voz e, com base nela, buscar compreender não o seu fazer, mas como eles o concebem.

Essas palavras sugerem que é preciso ver o professor como sujeito de sua formação e de sua ação na sala de aula. Se problematizar tal condição pode ser válido para se refletir sobre o cotidiano do fazer docente, relacionar cotidiano com educação — a formação — pode ser válido para se refletir sobre as práticas formativas e sobre esse fazer. A formação supõe saberes que se incorporam à vida de professores e professoras porque são mobilizados dia a dia em seu trabalho e originam outros novos saberes, por isso compõem a identidade profissional docente.

Relações de poder-saber

O cotidiano pressupõe relações entre as pessoas. Na escola, elas se estabelecem entre todos os sujeitos que a compõem; na sala de aula, entre professores e alunos na construção do saber. No dizer de Foucault (2004, p. 21):

[...] o saber tem sua gênese em relações de poder [...] saber e poder se implicam mutuamente. Não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder. Todo ponto de exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação do saber.

Mas Foucault não vê o poder como algo negativo no cotidiano de indivíduos ou mesmo grupos. O poder tem uma positividade e é mais produtivo que repressivo: em seu funcionamento, ele cria realidades, sujeições, sujeitos e objetos. Em sua introdução para a obra *Microfísica do poder*, de Foucault, Machado diz que “[...] a idéia básica de Foucault é mostrar que as relações de poder não se passam fundamentalmente nem ao nível do direito, nem da violência; nem são basicamente contratuais nem unicamente repressivas” (2004, p. xiv). A relação de poder e saber ocorre de forma

interativa: o poder gera o saber.

Por outro lado, Arendt (2003) afirma que esse funcionamento do poder supõe resistências, pois a relação de poder é ação sobre a ação do outro. Ao ocorrerem essas resistências, criam-se realidades, quais sejam, as subjetividades que escapam ao controle no exercício do poder. Mas, ao mesmo tempo, as pessoas procuram novos mecanismos de controle, cujas técnicas se modificaram ao longo da história. Na teoria foucaultiana, o poder circula sem cessar e sem se deter nas mãos de ninguém: as pessoas são detentoras e destinatárias do poder, como sujeitos ativos e passivos. Conforme aponta Foucault (1999, p. 35), “[...] o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles [...] o poder transita pelo indivíduo que ele constituiu”. Para ele, não se possui o poder; o poder se exerce.

Talvez uma comparação seja útil para se explicitarem os domínios de um poder e de outro. O poder disciplinar visa tornar os corpos úteis e dóceis, pois a disciplina é uma “máquina” individualizante, enquanto o biopoder centra-se na vida, é uma tecnologia que, mediante um equilíbrio global, procura a “[...] segurança do conjunto em relação aos seus perigos internos”. Se a disciplina se efetivou num quadro de vigilância e treinamento, o poder sobre a vida precisou de processos biológicos (gallo; souza, 2002).

Enquanto a disciplina modela o corpo do sujeito, o biopoder se destina à população: todos fazem a mesma coisa; quem não faz é segregado, discriminado. As análises genealógicas que Foucault fez revelam que ele pretendia mostrar como se chega a ser o que se é e que, na realidade, os indivíduos são fabricados por procedimentos de saber e poder (gallo; souza, 2002). Assim, esse controle passa a ser interiorizado pelas pessoas em instituições como a escola e a fábrica, nas quais o homem é um objeto de saber.

Também Veiga-Neto (2007, p. 117) analisa a teoria foucaultiana. Para ele, as relações entre poder e saber ocorrem num

campo em que os meandros do poder existente ou estabelecido produzem saberes. Com efeito,

Foucault nos oferece um saber como construção histórica. E, como construção histórica, um saber que produz, ele mesmo, suas verdades, seus regimes de verdade, que, ao mesmo tempo se instauram e se revelam nas práticas discursivas e não-discursivas. O conhecimento e a verdade são questões históricas.

Nesses termos, a relação entre poder e saber não ocorre em meio a antagonismos nem se trata de uma relação de causa, tampouco se refere a um entendimento do saber oriundo de um nexos causal do poder. Antes, deriva do entrelaçamento entre aspectos do poder e do saber. No dizer de Veiga-Neto (2007, p. 119):

Ao estudar as articulações entre poder e saber, Foucault descobriu que os saberes se engendram e se organizam para “atender” a uma vontade de poder [...] saberes se constituem com base em uma vontade de poder e acabam funcionando como correias transmissoras do próprio poder que se servem [...] [Numa relação] Constituída por sujeitos que se ligam no mesmo jogo, o saber entra como elemento condutor do poder, como correia condutora do poder, de modo que haja consentimento de todos aqueles que estão nas malhas do poder. No interior das relações de poder, todos participam, todos são ativos.

Como seria plausível supor, a relação entre poder e saber não ocorre mediante sobreposição do primeiro sobre o segundo nem vice-versa. Antes, surge do encontro entre ambos, daí a ideia de entrelaçamento, pois os sujeitos desse processo são ativos: participam desse fenômeno. É nessa ótica que a formação e o fazer docentes precisam ser vistos: um entrelaçamento da subjetividade com a cultura, o cotidiano e a relação entre poder e saber, os quais têm de ser vistos como componentes do elo entre o ser, o saber e o fazer profissional.

Docente de Ciências: formação, saberes, atuação

Tem sido comum apontar falhas na educação e atribuí-las a alguém. Numa ótica externa e

distante da voz docente, tais falhas seriam do professor ou professora — de seu comodismo, sua obsolescência e sua falta de planejamento, criatividade e formação continuada (que, quando existe, é ineficiente) — ou do poder público — incapaz de suprir as deficiências do ensino. A fim de entender mais a questão, propôs-se investigá-la no campo da docência.

Para tanto, estabeleceu-se como ponto de partida ver professores e professoras como sujeitos legítimos de sua formação e atuação profissional. Mas como identificar, entender e refletir sobre suas ações educacionais sem ouvi-los? Sem considerar sua subjetividade? Isso só é possível caso se pare para ouvi-los como sujeito, ou seja, ouvir suas vivências, suas experiências, suas limitações e seus anseios, surgidos na aprendizagem e na mediação do ensino.

As análises partem das narrativas dos sujeitos da pesquisa: professores e professoras de Ciências atuantes na rede pública de Ituiutaba/MG. A fonte oral, procedimento adotado para a realização das entrevistas, possibilitou apreender a concepção dos entrevistados sobre suas experiências de formação e atuação docente.

Assim, buscou-se nas entrelinhas de seus depoimentos, a construção da subjetividade na formação e atuação docentes, considerando que são seres humanos e agentes ativos em sua trajetória social, cultural e profissional.

Formação superior: anseios e produção do saber docente

Se os saberes adquiridos na escola, que são tidos como parte central do acervo de saberes docentes, começam a ser produzidos e construídos na formação inicial, na formação de nível superior si inicia a produção dos saberes específicos da docência, isto é, da educação como atividade sistematizada, regulamentada e com função social clara: formar sujeitos (docentes e cidadãos). De certo modo, a trajetória, a vivência e as experiências no

processo de ensino e aprendizagem escolar se acrescem a esses saberes e, com eles, formam um todo coeso, cuja organização é facilitada pela formação acadêmica.

Como parte da formação docente geral, a formação acadêmica teve papel central na trajetória formativa dos sujeitos desta pesquisa, cujos relatos destacam anseios e produção de saberes. Sobre isso, eis o que diz a professora Majadas:

[...] Meu interesse foi só crescendo cada dia mais. E aí terminei o segundo grau em escola pública também e ingressei na Escola Superior de Ciências de Ituiutaba. E aqui eu terminei o curso de Biologia e hoje trabalho com ensino de ciências de 5ª e 6ª série.

Tendo em vista que ela se interessou pela área de biologia logo cedo — interesse declarado quando se refere ao estágio primário de sua vida escolar e motivada por uma professora —, pode-se supor que fosse buscar uma formação acadêmica nessa área.

O relato da professora é significativo quanto à importância da formação superior para o docente:

O curso de Ciências foi aquele antigo curso de Ciências que era a licenciatura curta. A gente fazia dois anos e depois você fazia a opção por Biologia ou por Matemática. Mas eu fiz só a curta, que foi dois anos. Depois disso, eu fiz o curso de Pedagogia — orientação e supervisão. Atualmente estou fazendo mestrado em Psicanálise da Educação. Eu sempre gostei da Biologia, sempre gostei do ser humano, de tratar com o ser humano.

Como se pode depreender de suas palavras, ainda que a biologia tenha sido sempre objeto de seu interesse, em especial a citologia, sua identificação com a docência parece tê-la suplantado. Seus passos acadêmicos se dirigiram não para uma ampliação da formação em Ciências, mas para outras áreas cujo conteúdo ampliou o quesito licenciatura (traço do curso Ciências que faz dele uma formação docente).

Diferentemente de Majadas, Mendes parece se projetar muito mais como formadora de formadores. Prova disso são suas memórias:

mais do que às ciências biológicas, referem-se aos sujeitos centrais das relações que se estabelecem na escola:

Antigamente era o aluno e professor, a interação era assim, com bastante respeito, bastante limite. A gente ia pra escola já levando aquela carga de [...] bons princípios de ética. A gente não deixava tudo para a escola, igual é atualmente. E a gente tinha muito respeito pelos professores. Eu lembro de vários professores meus na faculdade.
(professora).

O relato de Majadas, também permite problematizar os caminhos de sua formação.

Olha, eu acredito já ter alcançado muita coisa, porque o aluno até me chama de cientista maluca na sala. Então, a gente percebe que o aluno percebe que a gente gosta e que a gente faz, que a gente está atrás de pesquisa de ciências para passar pra eles, eles percebem, também, a importância dessas ciências na vida deles, na vida cotidiana deles.

Seu interesse pela disciplina que leciona é explícito; prova-o a alcunha de “cientista maluca”. Seria diferente se ela fosse apelidada de “professora maluca”, pois aí a ênfase incidiria mais na profissão docente, e não no conteúdo que ela leciona nem no seu interesse pela experimentação científica, pela pesquisa em ciências.

Eis o que a professora Maristela Gonçalves dos Santos Moreir diz de sua formação acadêmica:

[...] eu fiz o curso aqui mesmo, na [Universidade Estadual de Minas Gerais] uemg, e tenho procurado ampliar com as oportunidades que têm surgido em nível estadual e com a oferta que a superintendência de ensino oferece. Eu tenho buscado a formação por meio de leituras, com a prática do dia-a-dia. Sempre participo de seminários, dos que a uemg oferece. Eu procuro participar.

Sua narrativa sobre sua formação acadêmica revela uma concepção de professor como sujeito ativo de sua formação em busca constante por uma aprendizagem significativa. Seu relato se assemelha à minha história, orientada pela busca constante pelo

aprimoramento profissional, por novos conhecimentos. Sua concepção a revela como profissional autônoma que reflete criticamente sobre sua prática cotidiana e que é capaz de compreender as características específicas dos processos de ensino e aprendizagem de modo crítico e reflexivo.

Até se tornar professor de Biologia e Ciências, Grey Dâmaso fez:

[...] em 1990 [...] licenciatura curta em Ciências, finalizando no final de 1991. Depois disso, eu fiz licenciatura plena em Biologia, terminado no final de 1993. A formação acadêmica vai até aí. Depois, em 1999, comecei a especialização em Metodologia de Ensino de Ciências, na unicar, em Batatais/SP.

Esse relato deixa entrever que ele valorizou a formação acadêmica como etapa-chave à docência de sua área disciplinar e à docência em geral. Mas seu interesse parece se dividir entre sedimentar o conteúdo da área de biologia — provam-no a licenciatura curta e a plena feitas em pouco tempo — e ampliar saberes específicos da docência — prova-o sua busca pela especialização em metodologia do ensino de Ciências seis anos após concluir sua segunda licenciatura. Nessa ótica, ele, juntamente com Majadas e Mendes entendem que é preciso ter conhecimentos sólidos em sua área, mas que a docência tem saberes específicos que precisam ser apreendidos para que sua prática pedagógica seja completa. Supostamente, o mestrado em sua área de graduação seria um passo previsível na continuidade de seus estudos.

No que tange à formação superior o relato da professora Odílvia também apresenta seus anseios e produção do saber docente:

Eu queria fazer história. Porque toda vida gostei demais de história e geografia. Mas ai minha irmã que é pedagoga falou: de jeito nenhum, você vive enrolada com livros, revistas, fazendo experiências e agora vai fazer geografia – história?! Não, vai fazer é Biologia. E eu tinha medo porque a minha base de matemática era muito pequena. Tinha medo de não dar conta. Mas dei, felizmente dei conta e

comecei a me sobressair na área de botânica, quando completei o curso ganhei medalha de honra ao mérito por isso.

Quanto às metodologias utilizadas em seu tempo de formação, o relato da professora Odílvia surge de forma crítica quando ela diz:

De modo geral a gente tinha muitas aulas teóricas e aulas práticas. Para você ter uma idéia, em botânica só apareceu um dia na sala de aula um pé de milho o resto não tinha nada. Então eu sentia muita falta disso, toda vida eu senti demais porque eu acho que o aluno em contato com o que o professor está ministrando ele grava melhor, sente mais interesse e isso era muito falho.

A partir da narrativa observa-se que o cotidiano de aprendizagem não deve resumir na apresentação de conteúdos e assimilação dos mesmos onde o professor apenas cobra resultado. É importante que o aluno veja como esse conhecimento ocorre e, por isso, destaca a necessidade de aulas teóricas e práticas.

Atuação docente: saber fazer

Sobre o fazer docente, as narrativas sugerem satisfação, atitudes de criatividade, assim como angústias, provocadas por situações diversas, típicas da imprevisibilidade do cotidiano de uma sala de aula envolvendo sujeitos singulares: alunos, alunas, professor ou professora. Os relatos vêm carregados de sentimento, concepções de vida e juízos de valor.

A atuação docente da professora, como mostra seu relato, reitera uma formação voltada ao contexto geral do aluno:

[...] como professora de 5ª e 6ª série, me sinto na obrigação de fazer a vida melhor, [a vida] dos meus alunos. Como o curso de Ciências é um curso voltado para a vida, então eu percebo que eu tenho que fazer um planeta melhor, tenho que fazer uma condição de vida melhor para esse aluno: que ele saiba incrementar melhor, que ele saiba viver no meio, saber usufruir desse meio com responsabilidade sem danificá-lo! Então, devagarzinho, você vai plantando a sementinha no coração deles e mostrando que o mais importante não é o

dinheiro, não é a riqueza; o mais importante é o saber; que este é a matéria-prima do futuro. Então, a gente tenta mostrar isso para o aluno, tenta deixar o aluno motivado também para a vida!

Suas palavras supõem a condição de ser professor ou professora hoje: agente de mediação na relação entre o objeto de aprendizagem e o sujeito do aprender. Nesse relacionamento, a interação é a ferramenta-chave: permite-lhe conhecer as necessidades do aluno e se organizar para ajudá-lo a supri-las mediante instrumentos que o levem a construir respostas a seus questionamentos. O docente age como mediador da aprendizagem porque tem condições reais de ajudar o discente a desenvolver competências, habilidades e atitudes.

Embora se manifeste distintamente nesses dois ambientes, não se pode dizer que sua subjetividade se bifurque. Por um lado, a preocupação com a produção do saber discente e em outro o amor por sua função e seu fazer docente. Este sentimento deixa transparecer o que Gonzáles Rey (2003) chama de condições imanentes ao sujeito, seja este docente ou não: capacidades sensoriais, afetivas e imaginativas.

O relato da professora Majadas sobre sua prática ainda sugere que aprender em sala de aula pressupõe um docente aberto a individualidades, que, perante a singularidade dos alunos, permitam-lhes se unirem pelo diálogo e pela interação.

A narrativa da professora Diniz sobre a atuação docente é reveladora da postura de atitude que se espera de docentes comprometidos com sua profissão:

Eu trabalho várias áreas da biologia. Como eu me preocupo, também, com a parte de metodologia, eu tenho me deparado constantemente com pessoas que falam que quer ser professora por minha causa, que gostam da disciplina por minha causa. Então eu acho que, até certo ponto, eu posso não ter conseguido que ela melhorasse em termos de conteúdo, mas que ela redirecionasse a vida delas e, a partir do momento que você contribui de alguma forma para pessoa modificar a postura ou então para ela fortificar a postura, eu acho

que isso é mais importante do que o conhecimento que ela poderia ter.

Embora Diniz lecionasse nos estágios escolares iniciais, sua atuação mostra uma tendência a formar formadores. Assim como outros sujeitos desta pesquisa, ela se preocupa em pôr em prática, na sala de aula de estágios escolares iniciais, os saberes docentes adquiridos em sua formação acadêmica e traduzidos em seu interesse pela metodologia de ensino. Curiosamente, sua aplicação de saberes metodológicos próprios da profissão não resulta de uma formação acadêmica voltada à docência: ela não foi além da graduação em Biologia, não buscou fundamentos para embasar sua prática pedagógica em disciplinas como a pedagogia, como fizera e faz Mendes. Nota-se que seu interesse advém de uma prática que — é provável — suscitou nela uma reflexão mais como *professora* do que como docente de biologia.

A professora Moreira destaca ações e atividades que põem os alunos na condição de produtores do conhecimento pelo incentivo:

[...] a gente tem muita parceria. [...] a UEMG [tem] uma assistência interessante, de levar os alunos até para o incentivo. [É] um trabalho que foi desenvolvido [...] foi a forma que eu encontrei, em que eu vi maiores resultados. Foi indo em busca da pareceria, uma assistência, para se tornar mais envolvente, mais interessante para o aluno. Deslocava da escola, levava os alunos até o laboratório, porque também a escola oferece muito pouco recurso, é pobre de recurso, e lá se tornou bem mais interessante [...] com os próprios alunos do curso de Biologia, [...] o grupo de alunas trabalhava no laboratório. Foi assim bastante interessante e foi uma forma que agente encontrou de chamar mais atenção, de envolver o aluno [...].

As palavras dessa professora mostram que o docente se encontra constantemente num processo de mobilização, transformação, produção e mediação de saberes. Se isso pode desestimulá-lo, então é preciso instigá-lo a superar o desinteresse e sentir prazer pela aprendizagem para lançar mão de recursos que

possam facilitar e ampliar o alcance de sua ação e torná-la significativa seja para ele ou para seus alunos.

O relato de Dâmaso (2008) sobre sua prática aponta o interesse como questão-chave para o fazer docente, mas só para ele:

Nesses 15 anos, 16 anos, eu acho que [...] eu já tive momentos melhores, não porque a gente reclama muito, principalmente da escola pública, porque você faz, mas falta recurso, falta material. Naquele período, de repente faltava mais, mas nós tínhamos maior receptividade, maior interesse. Eu sempre digo para eles [alunos] as oportunidades no período em que eu fui estudante, que frequentei as escolas com dificuldades. Então, as oportunidades aumentaram muito; o que tá faltando [...] é interesse, vontade de querer abraçar essas oportunidades. Eu acho que nós vamos presenciar isso na próxima década: vai ser a década da educação, porque eu vejo que nós vamos ter carência de mão-de-obra. Por quê? Porque se nós, com todas as abordagens, toda a diversificação que você tenta usar, não temos conseguido atingir os objetivos, não é porque te falta conhecimento, faltam recursos materiais. Tá faltando é desejo mesmo.

Como se vê, a formação escolar, a formação e a atuação docente permitem compreender a experiência docente como busca constante por formas de facilitar a aprendizagem. Relatar seu cotidiano pode ser um modo de registrar essa atuação e, assim, permitir que sejam explorados meios de se concretizarem transformações significativas para uma prática eficiente. Com efeito, as narrativas que se apresentam apontam a importância de a formação profissional seja objeto de interesse de discussões acadêmicas, profissionais e políticas cujo fim seja melhorar a qualidade do ensino.

No que refere à atuação docente, a professora Odília aponta sua postura operacionalização, teoria e prática, planejamento e ação.

Eu uso muito aula expositiva, mas nunca que ela é totalmente expositiva. Eu levo material e depois que eu dou a aula a gente trabalha com o material e os alunos fazem o

questionário e a aula transcorre normalmente, não tenho problemas com indisciplina. As vezes trabalho com projeção de slides, retroprojektor e gosto muito de desenhar no quadro.

O docente em seu fazer, encontra-se constantemente em situações de conflitos e indagações na sua ação docente, ele precisa de estratégias que nem sempre serão previamente planejadas. Esse aspecto reforça a concepção de Tardif (2002) sobre a necessidade de se ouvir os próprios sujeitos. Ninguém melhor do que eles mesmos para falar sobre suas vivências, experiências, limitações e anseios surgidos no processo de aprendizagem e mediador do ensino. Assim, compreende-se também que esses sujeitos têm larga condição de pesquisar e refletir sobre seu próprio saber e fazer docente.

Ser docente de Ciências: dialogar, refletir

Em sua trajetória, o professor ou professora formador carregam um compromisso mais que institucional (porque social): contribuir para a formação de um profissional da educação que seja competente, crítico e capaz de interferir na comunidade como coparticipante da construção de uma sociedade mais humana e justa a todos. Isto é, um profissional do presente. Curiosamente, o ser professor ou professora no relato da professora Majadas revela certa nostalgia de um tempo já distante e de um docente deslocado de uma concepção atual:

É muito diferente hoje, porque, dia após dia, é muito diferente. E aquela época era outra época: os alunos se comportavam de uma outra maneira, a gente tinha o professor como ídolo mesmo. Não tinha computador, não tinha essas lan houses [locais onde se pode acessar a internet] que tem por aí. A gente tinha o quê? Tinha o livro: o livro era tudo! A gente passava a informação; o professor era considerado uma pessoa realmente muito importante. E hoje a gente percebe que essa questão no aluno não é muito. Por quê? Porque são poucos minutos de atenção, depois ele se ispersa. Às vezes ele perde o interessa na aula. Por quê? Livro didático, giz são pouco. Isso perto da televisão e do

computador é muito pouco [...].

Essas palavras sugerem que hoje se vivencia uma realidade em que o docente perdeu parte do seu valor, sobretudo por causa das inovações tecnológicas, que dão outro ritmo aos acontecimentos sociais, ao desenvolvimento da sociedade; por consequência, como fato social, o processo de ensino e aprendizagem é afetado pela tecnologia.

Se a professora Majadas se mostra nostálgica em relação à função docente no passado, isso a não impede de reconhecer os percalços do ser professor no presente e que a reflexão sobre a prática é necessária para se superarem tais percalços. Nesse sentido, ao conceber o que é ser professor, ela vai do passado ao presente, visto que a reflexão é parte do ser professor ou professora hoje. Diz ela:

Eu acho que [ser professor] é como todas as outras profissões. Espelhos nos temos; e reclamar, muitas vezes, esse “re” é de ré mesmo, de atraso. Então, o que acontece às vezes [é que] a gente nem reclama. Um dia é muito bom, outro dia é péssimo. Então, não tem um dia após o outro que a gente vence nossas dificuldades. Mas tem dia que você percebe que foi muito útil, que foi muito agradável. Outro dia a gente se sente, às vezes, como um verme. A gente faz uma reflexão e se pergunta: o que será que eu fiz hoje de errado? Será que eu [...] eu não alcancei meu objetivo? Quando a gente não consegue alcançar o objetivo a gente fica numa frustração muito grande. Mas, graças a Deus, venho para casa e durmo. A gente tem que levar pra frente. A vontade profissional mesmo: é maior! (MAJADAS).

Essas palavras podem ser lidas à luz do pensamento de Nóvoa (1995) ao apontar que o docente tem uma dimensão pessoal, sua singularidade e sua história; e que produz sentidos no processo de aprendizagem e formação profissional. A dimensão profissional se refere à sua formação inicial e continuada e às relações entre os saberes e a experiência da docência, ou seja, a percepção que o professor ou professora tem de sua profissão e sua prática cotidiana em sala de aula.

O relato de Oliveira sobre ser professor de

Ciências aponta certa frustração por causa da falta de autonomia quanto ao que ensinar e de que material usar.

Hoje [...] eu trabalho na rede pública. Então, vem muito de cima o que é que é para você trabalhar; já vem um negócio pronto, mais ou menos pronto. A gente pode — é claro — dar uma abertura para o que você acha mais necessário, mas [...] esse ano [2008] teve uma mudança muito grande no estudo de Ciências [...] porque, antes, a gente trabalhava química e física lá na 8ª série, agora a gente tá começando a trabalhar com menino desde a 5ª série, um pouco na 6ª, na 7ª e na 8ª série. Achei isso interessante, não vejo por um lado ruim, não! Mas eu vejo que [...] a rede pública [...] manda umas opções [de livros didáticos] para escola pra gente escolher uma; a gente coloca três opções lá, mas dentro daquelas que eles mandaram.

A ausência de desejo na busca de um outro fazer docente em sala de aula pode comprometer a valorização da subjetividade do professor ou professora, como preconiza Tardif (2002), cuja teoria aponta que professores de profissão têm saberes específicos empregados e produzidos no contexto de suas atividades cotidianas. Assim, é necessário que sejam tidos como profissionais que têm autonomia para elaborar e escolher conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Como salienta Pereira (2006), professores ou professoras têm saberes construídos no exercício profissional, daí a necessidade e importância de haver um trabalho partilhado. Nesse sentido, o relato do professor Oliveira evidencia a necessidade de que o professor tenha oportunidades para agir como ator de suas práticas e sujeito competente de sua profissão.

O relato de Mendes sobre ser professor ou professora é carregado de angústias e com a adversidade que surge a cada dia no contexto escolar. Entre longas pausas e reflexões, ela diz:

Eu não vejo muito bem, não! Enquanto professora, todo dia a gente se sente muito angustiada com relação à disciplina dos alunos, questões [...] que a gente não consegue resolver, como, por exemplo, o aluno [que] vai para a escola com os

problemas familiares —. O aluno [...] vai [...] pra sala de aula sem perspectiva, às vezes muito chateado, [com] muitos problemas e a escola não foi preparada pra resolver. Então, isso angustia muito, porque a minha formação não me deu uma bagagem de conhecimento para estar podendo ajudar esse aluno.

Essas palavras mostram que essa professora vive seu cotidiano como docente. Isso faz lembrar que o cotidiano no ensino não é passivo nem linear; antes, é repleto de acontecimentos que mechem diretamente com o docente. Assim, este não pode ser visto como profissional aplicador de conhecimentos produzidos por outros profissionais cujos conhecimentos são distintos e distanciados da realidade em que serão trabalhados.

Para Tardif (2002), o professor ou professora é um sujeito ativo cujas ações docentes surgem repletas de significados provenientes de sua formação, de seu saber-fazer, de seu conhecimento e de sua interação com os alunos. Portanto, não cabe ensinar algo distante de sua realidade e da de seus alunos.

Os relatos reiteram as afirmativas e revelam pontos em comum. Contudo, não se igualam, pois traduzem trajetórias, experiências, vivências e subjetividades singulares, ainda que se liguem pela docência:

A gente sempre trabalha na expectativa e esperança de mudança de comportamento, porque esse é o nosso objetivo. Mudança de comportamento que eu falo é que o aluno introjete o conteúdo e que isso possa fazer a diferença na sua vida. E quando a gente vê o retorno, é muito gratificante; a gente ver que o aluno alcançou aquilo que a gente planejou, que a gente sonhou. [...] [Mas] Ser professora hoje, eu vou te ser sincera: não é fácil! É angustiante. Você tem momentos de muita frustração. Não é fácil ser professora! Você se sente muito desvalorizada pelo governo. Desvalorizada pelo pessoal da escola. Mas, ao mesmo tempo, é gratificante, quando você encontra um aluno que foi seu aluno durante vários anos e que está bem na vida. (professora MENDES)

[...] é minha vida ser professora de

Ciências. Tanto que, eu fiquei muito tempo afastada do ensino fundamental e agora eu estou atuando como professora de ensino fundamental porque eu acredito que a gente muda. [...] se eu tiver com alunos e conseguir fazer com que dois prossigam os estudos, eu acho que eu já sou vitoriosa. (DINIZ).

Eu gosto muito da minha profissão. Acho que eu não seria assim. Não daria conta de ser outra coisa. É por amor, mas é uma tarefa árdua e, às vezes, a gente não tem o resultado que a gente almeja, que a gente gostaria, deseja. Deixa muito a desejar sim, mas [...] a gente tem que persistir naquilo que a gente acredita, naquilo que a gente gosta; só por aí que a gente consegue bons resultados (MOREIRA).

Posto isso, esses relatos e os demais apresentados aqui levam ao pensamento de Elliott (1998), para quem a realização e análise de entrevistas permitem ponderar sobre o conhecimento, mas não sobre o fazer prático do professor ou professora, porque este exige mais que análise e avaliação: exige percepção da formação cultural, das vivências cotidianas e da subjetividade humana presentes em cada sujeito. Eis por que o ensino é uma prática intersubjetiva que considera o ser humano; para seu fazer profissional, o professor ou professora leva graça, compromisso, cuidado, paixão, amor, senso de justiça, sentimentos e percepções — muitas vezes traços invisíveis aos olhos do observador.

Ao sujeito professor ou professora, é imprescindível pensar em suas experiências, para que possa se confrontar com suas próprias elaborações e construções e, assim, perceber o que extraiu de conhecimentos e de saber-fazer do conjunto de suas experiências e compreender como agiram para formar sua identidade pessoal/profissional. Os sujeitos desta pesquisa, ao revisitarem seu passado, reconstruíram acontecimentos significativos em suas trajetórias de vida. É crucial salientar aqui que a realidade deles é mostrada mediante uma busca histórica e dinâmica das vivências e experiências significativas em seus processos de formação singulares e das implicações que tiveram em sua

vida pessoal e profissional. Os processos de formação são produzidos historicamente, e tal história tem de ser entendida como um estudo de processos com que se constroem vários *sentidos*, e não *uma* significação.

A professora Odílvia relata sobre o significado de ser docente afirmando que:

Ser professora significa o ponto máximo que eu tinha determinado para mim. Não pude fazer mestrado na época que eu desejava porque meu marido era doente e eu não poderia deixá-lo mas acho que não me fez falta não, porque graças a Deus gosto muito de ler, estou sempre atualizada. Então pra mim significou muita coisa inclusive a minha postura na educação mudou, aprendi a ser mais paciente, aprendi a valorizar mais as pessoas...em tudo isso a educação me ajudou muito. Se eu tivesse que começar tudo de novo eu começaria novamente com a Biologia porque eu sou apaixonada!

O respeito à voz do professor ou professora, ao seu ambiente sociocultural e às suas experiências de vida reitera os aspectos mais importantes de sua prática profissional. Nessa ótica, os sujeitos participantes desta pesquisa, ao narrarem suas lembranças de experiências ocorridas em suas vidas, recorreram à memória: domínio em que se processa a construção e transformação de seus passados significativos para eles pela presentificação. Rememorar vivências contribui para modificar o conteúdo da memória na construção de novos sentidos, como o sentido subjetivo do trabalho docente. É preciso se atentar ao que motiva e incita esse trabalho; atentar-se ao sentido pessoal da atividade docente.

Ao retomarem o passado, configuram um futuro e fazem um exercício que explica e reflete sua prática no presente; fazem “[...] reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído” (NÓVOA, 2000, p. 20). Seus percursos pessoais criam um cenário para se entender como cada sujeito se tornou o professor que é e como a ação pedagógica teve

influências de suas características pessoais e de seu percurso de vida. Numa palavra, ressaltam uma relação inseparável: a do eu pessoal com o eu profissional.

A pesquisa corrobora a ideia de que “[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares, etc.” (TARDIF, 2002, p. 10). Propiciam contato e ampliam as possibilidades de compreensão da formação e do fazer docentes. Oferecem meios para que os sujeitos consigam dar sentido a suas escolhas e decisões, à sua formação e atuação cotidiana.

Considerações finais

A centralização de estudos e análises na trajetória de formação dos sujeitos da pesquisa, desde seu início, considerou que são mais que profissionais que se formaram e atuam na docência. Os professores são seres norteados por sua cultura, vida cotidiana, subjetividades e que guardam saberes moldados por suas vivências e experiências cotidianas. Entrevistá-los e ler criticamente seus relatos permitiu ponderar que o conhecimento e o fazer docentes não podem ser analisados e avaliados segundo o conhecimento técnico que o pesquisador tem e emprega.

O entendimento construído sobre a história de vida como relato oral ou escrito recolhido pela entrevista me permitiu compreender os caminhos percorridos em sua vida ou em parte dela, possibilitando desvelar e reconstruir processos históricos e socioculturais vividos pelos sujeitos em contextos distintos.

Foi evidenciado a figura do professor ou professora, ressaltando a relevância da subjetividade, que surge como elemento articulador de suas experiências. Ao narrarem suas histórias, os sujeitos pesquisados reconstruíram a memória dos anos iniciais de escolaridade até o ensino superior, deixando

entrever que a prática pedagógica de muitos de seus professores deixou marcas e contribuiu para que construíssem uma representação social do que é ser professor.

Compreendeu-se que não é possível reduzir a vida escolar às dimensões racionais, pois o docente é uma pessoa, cuja subjetividade interfere na constituição de sua docência quando ele se apropria de sua história, reflete, recria e constrói saberes próprios, tornando-se um sujeito histórico, o que marca sua postura diante dos alunos e sua relação com eles. É preciso considerar a subjetividade do professor ou da professora para se compreender a natureza do ensino: mais que aplicar conhecimentos produzidos por outros, ele assume sua prática com base nos significados que ele mesmo dá a ela e tem conhecimentos de um saber-fazer derivado de sua própria atividade, com base na qual ele estrutura e orienta sua atividade prático-pedagógica.

A pesquisa mostrou que ensinar é uma prática intersubjetiva que supõe o ser humano e que, ao cumpri-la, o professor ou professora não se desvencilha da graça, do compromisso, do cuidado, da paixão, do amor, do senso de justiça, dos sentimentos e das percepções: elementos subjetivos que escapam até ao mais atento dos observadores.

Na ótica da atuação cotidiana, a formação do professor se vincula ao fator humano porque considera sua carga de emoção e subjetividade, tanto docente quanto discente. Além disso, é preciso considerar que ela ocorre numa sociedade que se transforma constante e diversamente, pois é influenciada por anseios e exigências plurais, complexas nos âmbitos social, político e econômico, que imputam à educação grandes desafios e responsabilidades.

Referências

ARENDDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro. Forense-universitária. 2003.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os

- estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: Edusp, v. 28, n. 1, p. 11–30, jan./jun. 2002.
- CAMARGO, A. M. F. de. Sala de aula e cotidiano escolar. In: CAMARGO, A. M. F. de; CASTORIDIS, C. Para si e subjetividade. In: PENA-VEIGA, A; NASCIMENTO, E. (Org.). **O pensar complexo: Edigar Morin e a crise da modernidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- CERTEAU, M. O tempo das histórias. In: **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- DURAN, M. C. G. Maneira de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. **Diálogo Educação**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115–28, set./dez. 2007.
- ELLIOTT, J.. Recolocando a pesquisa-ação em um lugar original e próprio. In: GARALDI, C. M. G.; FIOTENTINI, D. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil/ALB, 1998, p. 137–52.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2004.
- GALLO, S.; SOUZA, R. M. de. Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 79, p. 39–63, ago. 2002.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- GONZÁLES REY, F. A emergência da subjetividade na psicologia. In: _____. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo. Pioneira Learning, 2003.
- HELLER, A. Estrutura da vida cotidiana. In: _____. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- NÓVOA, A. Os professores: um objeto da investigação educacional. In: _____. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995, p. 14–17.
- NÓVOA, A. Os professores e a histórias da sua vida. In: _____. (Org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.
- PEREIRA, M. V. Políticas públicas em educação e o alastramento da má consciência. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino/ENDIPE. Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social, 12, Recife, 2006. **Anais...**, Recife, 2006.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: ANPED, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000b.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.
- THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.