

# DOCÊNCIAS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA: SABERES E TRAJETÓRIAS BIOGRÁFICAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Marcos Antônio Silva\*  
Cirlene Cristina de Sousa\*\*  
Lícinia Maria Correa\*\*\*

## RESUMO

O artigo examina a constituição da docência de dois professores de sociologia do ensino médio, indagando pelos saberes que circundam a tessitura de uma experiência profissional. As contribuições teórico-metodológicas de Tardif e Raymond (2000) sinalizam que “pensar a genealogia” de um ofício é evidenciar a complexidade dos referenciais vividos por um determinado profissional em diferentes tempos e lugares da configuração de suas carreiras, o que exige uma análise relacional entre o percurso, os saberes biográficos e uma determinada profissão. Baseamo-nos também em Nóvoa (2002) e Teixeira (2007) para compreender como tais percursos influenciaram nas escolhas e nas posturas manifestas no exercício da docência dos sujeitos pesquisados. O nosso lócus privilegiado de observação foi o ambiente escolar, com um olhar especial para a sala de aula, lugar onde a docência se constitui cotidianamente e na qual os professores se mostram pessoas vivas, corporais, sujeito socioculturais (Teixeira, 1996).

**Palavras-chave:** Genealogia. Docência. Ensino de sociologia.

## TEACHING IN SOCIOLOGY TEACHING: KNOWLEDGE AND BIOGRAPHICAL TRAJECTORY OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS

### ABSTRACT

The article examines the constitution of the teaching path of two secondary school sociology teachers, asking about the knowledge that surrounds the fabric of a professional experience. The theoretical-methodological contributions of Tardif Raymond (2000) point out that “thinking the genealogy” of a trade is evidencing the complexity of the references experienced by a particular professional in different times and places in the configuration of their careers, which a relational analysis between the journey, the biographical knowledge and a profession. We are also based on Nóvoa (2002) and Teixeira (2007) to understand how such pathways influenced the choices and the postures manifested in the exercise of teaching of the subjects studied. Our privileged locus of observation was the school environment, with a special look at the classroom, environment where teaching takes place on a daily basis and in which the teachers show themselves as living, physical, sociocultural subjects. (Teixeira, 1996).

**Key-words:** Genealogy. Teaching. Sociology teaching

## DOCENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE SOCIOLOGÍA: CONOCIMIENTOS Y TRAYECTORIAS BIOGRÁFICAS DE MAESTROS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

### RESUMEN

En este trabajo, analizamos la constitución de la docencia de dos maestros de Sociología de enseñanza media. Para ello, traemos la contribución teórico-metodológica de los trabajos de Tardif y Raymond (2000) en los conocimientos que rodean la tesitura de una experiencia profesional. Para tales autores, “pensar la genealogia” de un oficio es evidenciar la complejidad de los referenciales vividos por un determinado

\* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), licenciado em Sociologia por esta mesma universidade. Pesquisador do Observatório da Juventude da UFMG e professor do ensino médio na Rede Estadual de Minas Gerais. Contato: marcosilva803@gmail.com

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestra em Comunicação Social pela UFMG e licenciada em História pela mesma universidade. Pesquisadora do Observatório da Juventude da UFMG e professora da educação básica e superior em Minas Gerais. Contato: cirlenesousa@yahoo.com.br

\*\*\* Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Araraquara (2008) e mestrado em Psicologia da Saúde pela Universidade Metodista de São Paulo (1996). Atualmente é professora adjunta na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e pesquisadora do Observatório da Juventude da UFMG. Contato: liciniacorreia1@gmail.com

profesional en distintas épocas y lugares de la configuración de su carrera. Esta metodología de genealogía requiere un análisis relacional entre la ruta y el conocimiento biográfico de una determinada profesión. Por lo tanto, buscamos comprender cómo tales rutas han influido en las decisiones y en las actitudes expuestas en el ejercicio de la docencia de los sujetos encuestados. Nuestro privilegiado lugar de observación fue el ambiente escolar, con una mirada especial en el aula de clase, lugar donde la docencia se constituye en el día a día y en el cual los maestros se muestran personas vivas, corporales, sujetos socioculturales (Teixeira, 1996).

**Palabras - Clave:** Genealogía. Enseñanza. Enseñanza de la sociología.

## INTRODUÇÃO

Para Tardif e Raymond (2000), a escrita da genealogia da experiência docente é de capital relevância para o entendimento dessa prática profissional. Esses autores consideram que a profissão de professor é um dos raros ofícios que permite ao futuro profissional um contato prévio e constante com práticas e experiências ligadas à função que se irá exercer, tais como: referenciais e saberes vivenciados na escola básica, nos vínculos familiares, nos percursos universitários, nas relações socioculturais e nas práticas profissionais que afetam sua identidade como docente.

Na abordagem desses autores, que servirá como norteador teórico das análises das trajetórias docentes que serão examinadas no presente artigo<sup>1</sup>, são apresentados como campo de investigação da constituição docente as seguintes dimensões: saberes pessoais dos professores ligados as experiências familiares e ao ambiente de vida, ou seja, que são adquiridos pela história de vida e pela socialização primária desses profissionais; saberes provenientes das experiências adquiridas por esses profissionais ainda na condição de discentes vivenciadas na escola primária e secundária; saberes provenientes da formação profissional nos cursos de Licenciatura, estágios e cursos ligados à formação continuada; saberes provenientes dos programas de ensino e livros didáticos propostos pelas redes de educação onde atuaram esses profissionais e, finalmente, saberes provenientes de sua própria experiência no exercício da docência em sala de aula e outros espaços escolares, adqui-

ridos na convivência diária com estudantes, seus pares, direção, pais de alunos e demais membros da comunidade escolar.

Segundo Tardif e Raymond (2000) essas são dimensões essenciais para entendermos posturas e valores adotados pelos docentes no exercício de seu ofício e explicitá-las é primordial para que esses profissionais possam compreender os limites e as potencialidades de sua atuação enquanto educadores. Por esse caminho metodológico<sup>2</sup> fomos instigados a compreender a docência dos professores Antônio e Miguel, seguindo as trajetórias, as “inscrições” e os “sinais” deixados por suas falas, por suas posturas em sala de aula, pelos “rastros” cotidianos de seus saberes e ofícios de professores<sup>3</sup>.

O objetivo central desse artigo é compreender em que medida essa multiplicidade de saberes influenciou nas escolhas e nas posturas manifestas no exercício da docência de tais sujeitos. Portanto, o nosso locus privilegiado de observação foi o ambiente escolar, com um olhar especial para a sala de aula, lugar onde a docência se constitui cotidianamente e na qual os professores se mostram pessoas vivas, corporais, sujeitos socioculturais (Teixeira, 1996).

Como destaca Teixeira (1996), em uma sociedade plural como a nossa é bastante desafiador o exercício de pensar e ter a formação docente como foco. A autora salienta que nas últimas décadas o sistema educacional brasileiro apresentou grande expansão numérica ao lado de uma acentuada diversificação e racionalização

1 Este texto é um recorte da dissertação de mestrado defendida em 2016 por Marcos Antônio Silva, no Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência, realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. A dissertação intitulada Os nós da docência: as vivências escolares de docentes e jovens alunos permeadas pelo Ensino de Sociologia buscou descrever e compreender como se dão as relações de jovens alunos e professores intermediadas pelo Ensino de Sociologia, em duas escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte.

2 Ressaltamos que as abordagens e os instrumentos metodológicos utilizados obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em Ciências Humanas. Mantivemos o anonimato das escolas e os nomes dos sujeitos pesquisados são fictícios.

3 O artigo integra a pesquisa Juventudes e Escola: diagnóstico da condição juvenil e do ensino médio na Região Metropolitana de Belo Horizonte- Minas Gerais e contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG e Capes (Edital 13/2012, Acordo para Cooperação Técnica e Científica Capes/FAPEMIG).

técnico-administrativa dessa carreira profissional. No curso dessas mudanças emergem outras significações e expectativas acerca da Educação e do Magistério, delineando-se novos sentidos e representações sociais sobre a condição docente. Nesse novo contexto, Teixeira (1996) destaca que é preciso sempre considerar, em um processo de formação da docência, que os professores possuem corpos, pertencimentos étnicos, percursos familiares, crenças religiosas e políticas, gênero e orientações sexuais que os singulariza. Eles são sujeitos socioculturais que têm projetos, desejos e significam suas experiências no mundo das formas mais diversas, sob a influência de todas as dimensões que os constituem.

Nessa esteira, Nóvoa (2002) argumenta que a atividade docente se caracteriza por uma grande complexidade do ponto de vista emocional, pois os professores vivem em um espaço carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos. O distanciamento desses componentes emocionais seria a negação do seu próprio trabalho. O autor acentua a importância de, para além da formação pedagógica, incluir no processo de formação inicial e continuada de professores as relações afetivas e sociais com os demais sujeitos escolares, com os educandos e com a comunidade local. Além dessa dimensão social e emocional, esse processo de formação exige o reconhecimento da docência como um ofício, uma ação educativa e um processo pedagógico intencional. A qualificação profissional e acadêmica, exigidas para o exercício do magistério, enfatizam a docência como um ofício, uma atividade profissional com identidades e especificidades próprias.

Apoiados em tais autores, elaboramos nosso processo de análise das trajetórias docentes do professor Antônio e Miguel. Para tanto, dividimos esse artigo em dois eixos: no primeiro apresentamos os percursos e trajetórias da carreira docente do Professor Antônio; no segundo eixo, apresentamos a constituição da carreira do professor Miguel e, por fim, fazemos nossas considerações finais. Para tanto, reunimos elementos configuradores dos seus processos formativos pré-profissionais, acadêmicos e da prática docente em si mesma.

A seguir, analisamos o percurso docente do professor Antônio.

## 1. A DOCÊNCIA DO PROFESSOR ANTÔNIO

Professor Antônio, 51 anos de idade, casado e pai de um filho já adulto. Declara-se pardo e é oriundo de uma família de baixa renda do interior de Minas Gerais, da cidade de Itabira. A trajetória profissional de seu pai passa pela profissão de marceneiro e mecânico na Companhia Vale do Rio Doce. Apesar de pertencer a uma família das camadas populares, Antônio teve a oportunidade de frequentar escolas básicas públicas e particulares. O acesso a estas escolas se fazia via processo de seleção. Antônio estudou na rede pública até a quarta série<sup>4</sup>. Em seguida, recebeu uma bolsa custeada pela Companhia Vale do Rio Doce para estudar na rede particular até o final do ensino fundamental. O ensino médio foi iniciado na cidade de Itabira, mas com a vinda da família para Belo Horizonte, transferiu seus estudos para um curso de técnico em eletrônica. Exerceu algumas atividades profissionais como técnico em eletrônica, mas não alcançou, com esses trabalhos, o crescimento profissional sonhado. Este fato o levou à educação superior.

### AS FONTES PRÉ-PROFISSIONAIS DO SABER-DOCENTE

Os vínculos familiares e a experiência da escola básica são elementos presentes nas memórias e na constituição da docência de Antônio. Do âmbito familiar, ele se reporta à figura do seu avô materno, um reconhecido professor primário da cidade de Itamarandiba, interior de Minas Gerais. Dessas memórias, Antônio recorda o respeito que seu avô adquiriu como professor. Para Antônio, o avô era um sujeito de grande erudição e defensor da disciplina escolar. Essa experiência do avô influenciou sua escolha profissional e configurou alguns elementos e valores de sua docência, como podemos notar no fragmento abaixo:

[...] quando eu tinha 12 anos, viemos aqui em Belo Horizonte e meu avô pediu pra eu ler um artigo no jornal pequenininho, umas 20 linhas no máximo. Eu li aí ele perguntou: onde tá o erro? Eu não tinha descoberto o erro... Ele falou isso é erro de palmatória, ou seja, abri a mão e

4 Hoje quinto ano do ensino fundamental I.

recebi a palmada da madeira. [...] Todo mundo fala do meu avô, eu sou neto, aí eu senti um pouco o peso da responsabilidade de ser neto do Murilo Matos e não corresponder à figura dele. (Entrevista com Professor Antônio).

No depoimento acima o avô aparece como representante de uma escola marcadamente tradicional, na qual o erro se corrige pela palmatória, pelo rigor. Por meio dessa experiência educacional, o avô teve uma forte influência nos primeiros anos da vida escolar de Antônio e fez com que ele incorporasse algumas características fortes no seu modo de ser aluno, tais como: rigor, disciplina, acumular boas notas, respeitar a autoridade e a figura de seus professores, dentre outras.

Essa dimensão da autoridade docente é algo bastante configurador do olhar de Antônio sobre sua docência. Ao dizer de sua relação com seus jovens alunos, por exemplo, ele destaca a importância do respeito mútuo que deve haver entre professores e alunos, mas pondera que tal respeito não deve comprometer a autoridade do professor frente ao aluno. Por isso, ele considera que o professor não deve ter ligações muito afetivas com os alunos, para não comprometer sua autoridade e a disciplina escolar.

Outra referência na formação docente de Antônio é a escola básica. A trajetória escolar do professor Antônio foi marcada por concursos de seleção, indicando que, naquele contexto, o acesso à escola básica não estava ainda democratizado. Além desse processo de seleção para seu ingresso na escola básica, o depoimento de Antônio nos revela que a divisão das classes escolares também se fazia com base no mérito, por uma lógica de competição valorizada por aquela cultura escolar. No caso da escola na qual o professor Antônio ingressara, a divisão dos alunos por turmas se fazia pela nota que cada um tirava no processo de seleção. Portanto, o mérito pode ser notado como um elemento central na memória escolar de Antônio.

A cultura meritocrática, fundada numa perspectiva funcionalista e na qual transcorreu a escolarização de Antonio, favorecia a existência de um modelo de escola excludente, destinada aos grupos, que Bourdieu e Passeron (2014) denominaram Herdeiros. Ou seja, filhos da classe dominante e “naturalmente” adaptados à cultura es-

colar. Essa visão não permitia perceber o reflexo das desigualdades sociais dentro da escola. Ao ignorar as desigualdades e as diversidades entre os alunos, a escola trataria os desiguais como iguais, hierarquizando-os entre “bons” e “maus” alunos.

Os estudos realizados por Bourdieu e Passeron na década de 1960 (2014) problematizaram este processo, apontando que as desigualdades diante da escola não resultam somente da desigualdade de recursos econômicos das famílias, mas também era re-produzida durante toda a trajetória escolar. Segundo esses autores, o ensino de massa no qual o sucesso escolar dos alunos dependeria de suas aptidões e de seus méritos não permitiria uma democratização da escola e sim contribuiria para a manutenção das desigualdades e para a conservação da ordem social.

## FORMAÇÃO ACADÊMICA E DOCÊNCIA

Em termos de formação acadêmica, grande parte da juventude do professor Antônio foi dedicada aos estudos técnicos, ao curso de engenharia elétrica e à profissão de bancário. A graduação em Ciências Sociais foi adiada por alguns anos. Em 2000, já adulto, formado em Engenharia Elétrica e exercendo a profissão de bancário na Caixa Econômica Federal, Antônio obtém o título de licenciado em Sociologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Mas, antes mesmo desta licenciatura, no ano de 1985, ele ministrou aulas de matemática em um curso de eletricidade voltado para alunos da rede pública de ensino de Minas Gerais.

Eu estava fazendo Engenharia em 85, primeiro período, tinha um aviso lá, precisasse de professor de Eletricidade, com eu tinha feito curso técnico, jovem, adolescente, sem dinheiro, tô dentro. Fui numa escola pública do estado lá no bairro Gloria, trabalhar com a 7ª série, eletricidade. Apaixonei-me pelo trabalho, a partir daí falei: Quero ser professor. Foi essa experiência em sala de aula foi que eu gostei. (Entrevista, Professor Antônio).

Em suas narrativas sobre a docência, principalmente, nas aulas de sociologia, observamos que

dois elementos marcam o seu fazer pedagógico em sala de aula. O primeiro é a centralidade que o livro didático assume em suas aulas. Em sala de aula, o professor manuseia e dialoga com o livro didático, a ponto de este material se tornar central na exposição dos temas sociológicos ali propostos. Outro elemento marcante nesta experiência da docência de Antônio é sua postura bastante formal como professor. Ele institui uma separação inequívoca entre ser professor e do ser aluno, com distanciamento relacional entre ele e seus alunos. Tanto que a comunicação dele/professor com os jovens-alunos é bastante instrumental, monológica e linear, isto é: quem coloca questões em aula é o professor, as respostas obtidas a estas questões são, na maior parte dos casos, dadas também por ele. Há pouca interação, há vozes/ruídos que se estranham, se emudecem, e em poucas ocasiões se escutam.

Outro elemento marcante de suas aulas é o fato de seguir a temática do livro didático e levantar grande volume de questões em relação à temática sociológica ali proposta. Porém, muitas vezes, não há nexos entre suas questões e nem conceituações aprofundadas dos temas propostos, como podemos notar nos fragmentos abaixo, extraídos da observação de uma aula:

Quando a globalização começou? A globalização é legal? Dê exemplos de cultura que não é local. Nesta última questão, um aluno responde “Funk”, a resposta causa risos e os próprios colegas repreendem este aluno, já o professor não dá atenção ao aluno e continua a apresentar mais questões: Qual o lado negativo da globalização? Esta questão o próprio professor responde: “Globalização das doenças”. (Diário de campo, turma A, escola A).

Um aluno fala que as drogas vão para a África do sul para consumo local, o professor pergunta: “isso está no livro?” e afirma que aquela visão do aluno era senso comum e não ciência, explicando que os conhecimentos sociológicos não podem ser simples resultados de especulações. Um Silêncio se institui na sala. (Idem).

Notamos ainda que quando a temática proposta

se aproximava mais do conhecimento cotidiano dos alunos, a atenção dos mesmos à fala do professor era mais intensa. Isto ficou claro quando ele levou para a sala de aula, a questão hídrica no Brasil. Ressaltamos que naquele momento, a região sudeste passava por uma forte crise de abastecimento de água e tal assunto estava sendo amplamente debatido nos meios de comunicação social (imprensa escrita, televisão, internet, entre outros). E os jovens alunos, em meio a esses debates, levavam para a sala de aula muitas dúvidas, opiniões, curiosidades e sugestões sobre o tema.

Noutro registro, pudemos observar que a experiência na rede pública de ensino e seus desafios afetam bastante a carreira docente do professor Antônio. Ele avalia sua docência por meio de embates, como: paixão e decepção, gosto e desgosto, desejos e receios. O sonho de ensinar sociologia, de trabalhar com questões ligadas às humanidades e com os jovens do ensino médio, sofre um movimento de reconfiguração. Assim, ele questiona: “para onde se esvai a minha paixão inicial pela docência? Minha paixão não existe mais ou está sendo reconfigurada?”

Para esse professor, o que mais tem pesado neste movimento é a grande desvalorização salarial da categoria, a falta de uma melhor organização e a “filosofia” da rede estadual de ensino em Minas Gerais. Ele se queixou de falta de tempo para planejamento de suas aulas, não vê campos de possibilidades para inovações e poucos investimentos para o processo de formação continuada de professores na rede. Ele destaca também a falta de um processo formativo que oportunizasse aos docentes a compreensão da juventude escolar e a apropriação de metodologias que permitissem um maior diálogo com seus jovens alunos na escola: “quem sabe trabalhar com essa juventude na escola?”, questiona o professor Antônio.

Apesar de pontuar a entrada na rede estadual de ensino como um momento forte de crise de sua carreira docente, Antônio destaca que há fortes indícios de que tal paixão e crise foram ainda configuradas durante o curso de graduação em Ciências Sociais. Em termos de paixão, ele cita o encontro com alguns professores que marcaram o seu modo de ser e de enxergar a docência. Em termos de crise/decepção, ele cita a precariedade da formação docente na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, onde cursou a licen-

ciatura. Para esse professor, os responsáveis pela formação acadêmica dos professores não tem se dado conta da complexidade que seus licenciandos e licenciados encontram na educação básica. Ele se mostra desapontado com sua formação universitária, fala do distanciamento entre os conhecimentos ali adquiridos e a realidade vivida por ele como docente da rede pública de ensino. Uma de suas críticas mais incisivas foi quanto ao modo de pensar as licenciaturas no Brasil.

Segundo tal professor, a licenciatura é uma modalidade de formação desprezada na educação superior. De sua experiência, na graduação em sociologia, ele destaca o inexpressivo investimento por parte da instituição no aluno que opta pela licenciatura em sociologia. Ao se formar em Ciências Sociais na UFMG, ele não se sentia preparado pedagogicamente para o exercício da docência, como podemos notar no fragmento abaixo:

É a crítica que eu faço à federal (referindo-se à UFMG), é que a licenciatura eram apenas 5 disciplinas. Aí você formava um professor no nível muito complicado, isso eu reconheço. Tenho deficiências. Sou um bacharel disfarçado com 5 disciplinas e me tornei professor. (Entrevista, professor Antônio)

Antônio refere-se às disciplinas pedagógicas do curso de licenciatura, trazendo à baila um aspecto fulcral do debate sobre a formação inicial docente: forma-se para ser sociólogo ou professor de sociologia? Essa pergunta circunda os cursos de licenciatura e bacharelado, desde o rompimento com a formação comumente denominada “esquema 3 + 1”<sup>5</sup>. Este desprestígio vivenciado pelos cursos de licenciatura nos remete também à análise realizada por Cunha (1992) que sinaliza para o processo de separação dos cursos de licenciatura das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras do Curso de Pedagogia, após a Reforma Universitária de 1968<sup>6</sup>. Tal ação teve como efeito

a segregação institucional da pedagogia e o declínio dos estudos ligados à sociologia da educação.

Para Tardif e Raymond (2002), se a formação inicial da docência na graduação é precária, a possibilidade de reflexão, por parte do professor, de que valores aprendidos nos seus processos de socialização pré-profissionais e acadêmicos se fazem presente em sua carreira docente, é menos evidenciada e pensada. É evidente, no caso de Antônio, por exemplo, que muitos referenciais vividos por ele na família, na formação da escola básica e na graduação, orientaram seu modo pensar e viver à docência. A princípio, estes referenciais não devem ser negativados. Porém, é fato que alguns elementos fortemente herdados dessas experiências pré-profissionais interferem, adversamente, no modo do professor pensar as novas realidades da escola contemporânea. Como, por exemplo, o debate da relação entre meritocracia e diversidades, que muitas vezes não é considerada pelos docentes que, atualmente, recebem em suas escolas, alunos com marcas muito complexas em termos de diferenças e diversidade. Em vários momentos, Antônio faz avaliação dos alunos pelo viés do mérito, sem problematizar tal situação e sabemos que um contexto educacional baseado no mérito, tem seu pilar sustentado pela exclusão dos diferentes.

Saviani (2009) acentua que hoje o que está em crise no processo de formação docente é o formato das nossas licenciaturas e o fato de muitas universidades não demonstrarem interesses específicos para o problema atual da formação de professores. Para ele, o que está em causa não é propriamente uma omissão da universidade em relação ao problema da formação dos professores, mas a luta entre dois modelos diferentes de formação. De um lado, o modelo para o qual a formação de professores propriamente dita se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. De outro, um modelo segundo o qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo

5 O esquema “3+1” consistia em um modelo de formação de professores. Por meio deste esquema formativo, os estudantes deveriam cursar três anos, ou seis semestres, de disciplinas ligadas ao bacharelado e mais um ano, ou dois semestres, as disciplinas ligadas à prática docente, para obter o título de Licenciado.

6 Reforma realizada pelo Congresso Nacional no ano de 1968, Lei nº 5.540, de 28/11/68, que pretendia modernizar e expandir as Instituições de Ensino Superior, fixando normas de organização e funcionamento destas instituições. Dentre os vários pontos tratados por esta reforma destaca-se o fato deste projeto de lei ter na prática favorecido a criação de instituições privadas de ensino superior e atribuído à função de formação de professores exclusivamente aos cursos de Pedagogia.

didático. É determinante que a instituição formadora assegure, de forma deliberada e sistemática, por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará formando professores.

Nesse viés, Nóvoa (2002) sinaliza para a necessidade de a formação docente ultrapassar os conteúdos e ocupar-se também com a dimensão do saber relacionar-se com os diversos grupos que compõem o cenário da escola pública. Este novo contexto mostra que além da dimensão técnica de seu trabalho, faz-se necessária uma participação efetiva do docente na esfera política, nos debates curriculares, sociais e culturais e a realização de um trabalho continuado junto às comunidades que estão no entorno da escola. Para este autor, o processo mais abrangente da formação docente deve ser foco das formações iniciais e continuadas dos professores. Deve-se procurar um modelo de formação que estimule a autonomia e ações do próprio docente, no que diz respeito aos problemas enfrentados pela comunidade escolar onde atua. Os dilemas enfrentados pelos professores nos atuais contextos escolares necessitam de reflexões práticas e deliberativas que devem envolver os próprios sujeitos escolares aqui relacionados.

Como observamos até aqui, empreender uma genealogia das experiências dos docentes em formação é um aspecto primordial para tal processo de reflexão sobre a constituição da carreira docente. Prossigamos, então, abordando os saberes configuradores da carreira docente do professor Miguel.

## 2. PROFESSOR MIGUEL: DA VIDA RELIGIOSA À DOCÊNCIA

Miguel é um professor de 45 anos de idade, solteiro, pardo e pai de uma menina. Oriundo de uma família de baixa renda, seu pai ocupava a profissão de motorista de caminhão e sua mãe era dona de casa e trabalhava com costuras. Em termos de escolarização, o pai cursou até o sexto ano e a mãe até a terceira série do ensino fun-

damental. Miguel é graduado em filosofia e lecionava sociologia e filosofia na rede estadual de Minas Gerais. Foi seminarista católico na Diocese de Belo Horizonte e depois se transferiu para a Comunidade Nova Jerusalém em São Paulo<sup>7</sup>.

Apesar da baixa escolaridade e das dificuldades financeiras da família, os pais de Miguel sempre procuraram manter os filhos na escola: “meus pais sempre apostaram nos meus estudos e dos meus irmãos”. No dizer de Miguel, o esforço dos pais trouxe recompensa familiar, pois ele foi o primeiro membro da família a possuir formação de nível superior. Mas esse percurso até a universidade não ocorreu de forma regular, pois ao terminar o ensino médio, ele priorizou o mundo do trabalho. Miguel foi promotor de vendas e mesmo sem curso superior possuía certa estabilidade financeira. Assim, a possibilidade de cursar uma faculdade não se colocava de forma imediata no seu horizonte de futuro.

Depois do ensino médio e da experiência como promotor de vendas, a trajetória de Miguel tomou novos rumos, pois ele decidiu entrar para a vida religiosa. Ao se tornar seminarista diocesano em Belo Horizonte, começou a projetar novas perspectivas para sua vida. Outra guinada se deu quando ele deixou o seminário em Belo Horizonte e passou a viver uma nova experiência religiosa na comunidade carismática católica Nova Jerusalém, situada no interior de São Paulo.

Segundo Miguel, a sua rotina na comunidade carismática católica não favoreceu muito seus estudos superiores. O seu dia começava às cinco horas da manhã, quando ele participava da missa. Depois do café, os membros da comunidade se ocupavam de atividades no mosteiro. O trabalho era dividido por equipes: área de carpintaria, de pedreiro e atividades com trabalhadores do corte da cana de açúcar. Esta última atividade acontecia fora do mosteiro. Ele viveu como religioso nessa comunidade por sete anos, mas se desligou dela devido a um episódio de indisciplina.

Quando se afastou da comunidade pensou: “o que vou fazer da minha vida agora”? E em meio a esta crise, foi se configurando a sua imersão na docência. Mais especificamente, entre essas duas

<sup>7</sup> A propósito dessa comunidade, encontramos a seguinte definição: “Somos um Instituto Religioso formado por irmãos e irmãs que a exemplo de seu fundador, Pe. Caetano Minette de Tillesse, vivemos um amor todo especial pela Sagrada Escritura e por isso, fazemos dela a razão de nossa existência e de nosso apostolado”. In. [http://irnovajerusalem.com.br/?page\\_id=2](http://irnovajerusalem.com.br/?page_id=2). Acessado em 12/01/2016.

experiências religiosas, Miguel entrou no curso de filosofia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Entretanto, a graduação foi concluída na Faculdade Claretiana de Batatais, quando ele já havia deixado a vida religiosa. No ano de 2000, já formado em Filosofia, ele assumiu o desafio de ministrar aulas, trabalho pelo qual se apaixonou e onde encontrou novo sentido para sua vida. No seu dizer, ele encontrou um novo lugar no mundo: “ministrar aulas para jovens”.

#### PROCESSOS FORMATIVOS PRÉ-PROFISSIONAIS: FAMÍLIA, TEATRO, ESCOLA E RELIGIÃO

Ao fazer reflexões sobre sua vida docente, Miguel rememora os saberes aprendidos do seu grupo familiar, de sua formação teatral, da escola básica e de sua experiência religiosa. Esta última ganha grande destaque em sua carreira docente. Da escola básica, ele enfatiza sua relação com o mundo da leitura, uma lembrança que envolve a instituição escolar e também familiar. Miguel descreve um episódio do ensino fundamental que lhe marcou significativamente e que ele intitula de “O roubo do livro”. Assim descrito:

Teve um fato que me marcou no ensino fundamental. A professora faltou de aula e aí foram distribuídos alguns livros para a gente ler em sala. Eu sempre gostei de ler, peguei um livro “O segredo de Taquarapoca”. Aí acabou o horário, recolheu-se os livros e tava faltando um e todos ficaram presos na sala de aula, alguém tinha roubado um livro. E sabe quem tinha pego o livro, eu. Ai teve que chamar minha mãe, meu pai, muito complicado. Eu já sabia da coça que eu ia tomar, das correias. Chegou lá, explicou e tal, aí falei que tava gostando da leitura. No outro dia, meu pai chegou à noite e me chamou e me perguntou como tava lá na escola, me deu um embrulho e era o livro que eu tava lendo, eu fico até emocionado. (Entrevista, professor Miguel, Escola B).

Neste relato, destaca-se a sensibilidade do pai do professor Miguel que se distanciou da postura punitiva adotada pela escola frente a uma situa-

ção de conflito que envolvia aquele aluno de sete anos e o mundo da escola. Esta atitude do pai surpreendeu até mesmo as expectativas de Miguel, que esperava uma punição frente à gravidade do fato. A atitude do pai, segundo sua avaliação, motivou ainda mais o seu gosto pela leitura.

Não obstante, a meritocracia também configura a experiência escolar do professor Miguel. Seu processo de escolarização se deu em um ambiente educativo de grande competitividade. Neste ambiente eram claros os modos de pensar o que é ser bom aluno e ser bom professor, com ideias prontas sobre o que é aprender, sobre os sentidos e as funções da educação escolar. Miguel pontua alguns desses elementos: “Como eu era bom aluno, então eu gostava do professor severo, que o severo dá zero para quem merece zero e dez para quem merece dez. Eu gostava de me destacar em notas, era uma escola com quadros dos melhores alunos, todo bimestre meu nome tava lá [...] Eu queria ser o melhor”. (Entrevista, Professor Miguel, Escola B).

Neste fragmento, o professor Miguel analisa o efeito que este ambiente de extrema concorrência provocara em sua condição de aluno, impactando, inclusive, sua relação com o saber. Em sua fala, Miguel evidencia que entre os alunos, havia uma postura de valorizar professores com práticas mais austeras, sendo que a adoção desta postura não era para motivar e aproximar os alunos com o saber, e sim classificá-los entre “bons” e ruins. Estas situações nos fazem lembrar as reflexões de Bernard Charlot (2005), ao destacar que muitas práticas de ensino em sala de aula e políticas escolares estabelecidas nas instituições educativas são aspectos que podem ter um efeito diferenciador na reprodução das desigualdades sociais e na reprodução de representações estereotipadas. Para Charlot (2005), aprender é entrar em um conjunto de relações e processos que constitui um sistema de sentidos dentro do ambiente escolar e que vão dizer ao sujeito quem ele é no mundo e frente aos outros. Isso se evidencia nos relatos dos professores Miguel e Antônio sobre a escola básica.

O professor Miguel sublinha também um conta-

to positivo de aprendizagem no campo das artes, na modalidade teatro. O teatro contribuiu para que ele superasse a timidez e se tornasse uma pessoa mais dinâmica. Além disso, ele considera que essa experiência com o teatro foi notada como algo que fortaleceu e dinamizou suas atividades docentes.

O teatro me ajudou muito, eu fiz antes da minha escolha pela educação. O teatro foi uma forma que eu canalizei para me expor. A minha trajetória todinha até chegar a sala de aula como professor, é totalmente influenciado pela forma como eu fui me formando, o teatro, a própria paixão pelo dinamismo, hoje está tudo em sala de aula. (Entrevista: Professor Miguel, Turma B).

Do teatro, o professor Miguel utiliza elementos para uma melhor postura didática em sala de aula: dramatiza sua forma de expor os conteúdos de sociologia; expressa-se com recursos teatrais que facilitam o entendimento dos seus jovens alunos aos temas abordados (oratória, gesticulações, tonalidade da voz, expressões engraçadas, utiliza um modo de olhar e uma postura pedagógica mais interacional e comunicativa); elabora criativamente suas aulas (recursos didáticos diversificados); envolve-se afetivamente com seus jovens alunos.

De fato, constatamos durante a observação, esse fazer pedagógico do professor Miguel relacionado com o seu saber teatral. Em sua primeira aula, por exemplo, o professor Miguel escolheu realizar uma performance teatral. Sua apresentação consistia em uma eloquente declamação da letra Geni e o Zeppelin, de Chico Buarque de Holanda. Após uma breve apresentação da letra da música e da autoria, o professor começa a declamar e com forte gestualidade, ele dava vida ao texto. Neste momento, todas as atenções estavam voltadas para aquela performance, o professor tinha o domínio total da turma. Terminada a performance teatral, aplausos de toda a turma. Após tais aplausos, o professor pergunta aos alunos quem na escola é tratado como a Geni da música, que mesmo querendo o bem de todos ainda insistem em cuspir nesta pessoa, em jogar bosta nela. Frente ao silêncio da turma, o professor responde: “aqui na escola quem é tratado igual

à Geni é o professor que vem de sua casa todas as manhãs com a boa vontade para compartilhar seus conhecimentos adquiridos após anos de dedicação em um curso universitário e é ignorado totalmente por parte significativa dos alunos”. (Diário de campo, turma B, escola B).

Ainda que consideremos o descaso do governo, da sociedade e especialmente dos jovens alunos frente aos professores da educação básica no seu cotidiano escolar e a possibilidade de muitos deles vivenciarem a experiência da figura da Geni, a resposta também faz parte da performance do professor, no sentido de alertar aos alunos sobre a forma de relacionarem com seus professores. Porém à sua resposta, muitos jovens alunos poderiam acrescentar outras Genis, mesmo que naquele momento a pergunta os tenha silenciado. Lembramos, por exemplo, do questionamento que nos faz o professor Arroyo (2012), no seu livro *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Quem são os diversos, os diferentes que chegam à escola pública hoje? Ao longo de sua obra, vamos compreendendo que estes outros são as mulheres, os negros, as crianças e os jovens de classe popular, as mulheres, os homossexuais, os quilombolas, os camponeses entre outros.

Estes também não poderiam estar vivendo a experiência da Geni, na escola? Dito isto, é preciso acentuar que, com seu conhecimento teatral, o professor Miguel consegue debater temas próximos à realidade dos alunos e ao currículo oculto escolar, que muitas vezes não são considerados na estrutura curricular da educação básica.

Outro saber bastante importante na docência de Miguel e que fora adquirido por meio do teatro é o seu modo afetivo de relacionar-se com seus jovens alunos. Uma relação que foi percebida durante o período de observação de sua prática docente. Ademais, Miguel relata que a dimensão afetiva é algo que aproxima e fortalece a docência ao promover vínculos e laços relacionais para além da sala de aula. Para Miguel, estes vínculos são facilitados pelo seu saber teatral. Saberes que ajudam o professor Miguel a mobilizar a participação dos alunos em sala de aula. Nossa interpretação dessa perspectiva relacional do professor Miguel dialoga com os estudos sobre a docência feitos por Teixeira (2007), que destaca: “o coração da escola é a relação entre docência e discência” (p.440.).

O livro didático é, paradoxalmente, outro fator que marca o fazer docente do professor Miguel. Para este professor, os livros didáticos que chegam às escolas públicas são de qualidade e importantes para a formação dos jovens alunos. O problema seria o modo como se dá o uso desse material na escola e o distanciamento entre conteúdos propostos e a vida cotidiana dos alunos. Para este professor, uma parte significativa dos livros que chegam à escola não trazem elementos ligados ao contexto sociocultural dos jovens da escola pública. Miguel considera que os livros têm uma linguagem difícil e pouco atrativa para o público juvenil escolar. Ele critica ainda o caráter excessivamente acadêmico e voltado para as avaliações externas à escola. Por isso, ele resiste a permitir que o livro tenha centralidade em suas aulas. O livro didático para ele deve ser apenas um material para consulta e aprofundamento de alguns conteúdos. Além disso, ele considera que o livro didático, se for usado como cartilha, impede a autonomia do professor.

Contrapondo a essa reflexão do professor Miguel, Tardif e Raymond (2000) salientam que parte dos professores que norteiam suas escolhas de materiais didáticos a partir das experiências pessoais, fazendo pré-julgamentos de que seus alunos não darão conta da linguagem e dos textos dos livros didáticos, podem, dependendo da experiência, subestimar a capacidade de seus alunos e com isso limitar o seu campo de possibilidades e seu acesso à cultura literária e até mesmo ao livro didático.

Consideramos que essa assertiva foi importante para interpretarmos o fazer pedagógico do professor Miguel. Ao acompanharmos suas aulas era notável sua criatividade e o seu dinamismo, como já ressaltamos, no que se refere à sua experiência de relacionar o seu saber teatral à sua didática em sala de aula. Porém, ficou-nos evidente que em muitas de suas aulas havia uma abordagem bastante superficial de temas, conteúdos e até mesmo de objetivações mais concretas do processo de aprendizagem.

Em uma de suas aulas, os alunos foram divididos em vários grupos. O professor escreve no quadro: “Vanguarda: Conhecimentos Triviais” e informa aos grupos que irá realizar uma série de perguntas, envolvendo todas as matérias. Cada grupo

fora obrigado a responder às questões: Qual a nacionalidade de Charles Chaplin? Qual o efeito da dipirona no organismo? Neste momento, todos os alunos participam e se divertem frente a este formato de aula.

Ao fazer um registro comparativo entre estas aulas – aulas mais dinâmicas do professor Miguel e aulas mais tradicionais do professor Antônio – podemos depreender que tal comparação não nos autoriza a dizer que a dinamicidade do professor Miguel faz com que os alunos estejam sendo suficientemente formados em sociologia. Ao contrário, vimos que boa parte das aulas de Miguel parece bastante distanciada dos objetivos e conteúdos que se espera minimamente ser ensinado nas aulas de sociologia.

De forma geral, notamos que os conteúdos ministrados pelo professor Miguel no terceiro ano do ensino médio eram de cunho enciclopédico e possuíam um propósito de testar conhecimentos gerais dos alunos, mas sem exigir um grau maior de elaboração e/ou do exercício de estranhamento e desnaturalização das relações sociais. Bem diferente dos conteúdos ministrados nas aulas do professor Antônio, que, seguindo expressivamente o livro didático e aparentando ser pouco dinâmico no modo de pensar a relação pedagógica, trazia para a sala de aula, conteúdos de cunho sociológico.

Tal discussão nos remete a Young (2011) ao afirmar que ninguém vai a escola para aprender o que já sabe. Segundo este autor as atuais políticas educacionais insistem na preparação dos estudantes para a sociedade do conhecimento e o papel importante a ser desempenhado pela educação. No entanto, dizem muito pouco sobre o papel do conhecimento em si, na educação. Young (2011) traça nesta perspectiva uma linha divisória entre a postura que deve ser adotada pelas escolas frente ao aluno diferenciando o eu empírico (relações cotidianas) e o eu epistemológico (visão do mundo informada por uma perspectiva científica). Afirma, portanto, que as escolas são lugares onde o mundo é tratado como um “objeto de pensamento” e não como um “lugar de experiência”. Perspectiva esta que dialoga com os princípios epistemológicos da disciplina de sociologia indicados nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM-Sociologia), nas quais um dos principais propósitos do ensino de

sociologia na educação básica o movimento de desnaturalização e estranhamento das relações sociais.

Nessa mesma cadência, Charlot (2009) assevera que os professores possuem duas tarefas pedagógicas fundamentais em seu fazer docente. A primeira consiste em ajudar os jovens alunos a administrarem o relacionamento entre os conceitos das diferentes disciplinas que constituem o currículo e suas vidas cotidianas. A segunda é apresentar aos alunos conceitos que têm significados que não derivam de sua experiência nem se relacionam diretamente com ela. Fica evidente, neste sentido, que o fato do professor Miguel não ser graduado em sociologia faria, provavelmente, uma diferença neste processo de formar os jovens do ensino médio para pensar a sociologia.

## VIDA RELIGIOSA E DOCÊNCIA

Segundo Miguel, sua opção por trabalhar em escolas de periferia, a opção pela educação juvenil, o modo de olhar e conviver com seus jovens alunos e seus colegas de profissão e de recortar temáticas com vínculos humanos para suas aulas, são fortemente marcados pelos saberes adquiridos no seu tempo de religioso católico. Ele chega a dizer que pensa a sala de aula como um novo espaço de aprendizagem e de experiência religiosa.

Para tal professor, sua necessidade de conhecer mais profundamente a realidade de seus alunos, vem da experiência de imersão social vivida no tempo de sua vida monástica. Principalmente, da sua convivência com trabalhadores cortadores de cana em São Paulo. Ele diz que o valor aprendido de conhecer e conviver com as pessoas através da imersão e da compreensão dos seus contextos e lugares de vida o fez escolher morar na própria comunidade onde hoje ele leciona. Segundo o professor Miguel, o fato de conhecer melhor a comunidade onde atua profissionalmente tem possibilitado uma imersão maior na realidade de seus jovens alunos, o que tem contribuído para um maior diálogo entre os conteúdos que ele ministra em sala de aula e a realidade local. Assim, os elementos da vida monástica, tais como: experiência de vida comunitária, colocar-se na

experiência do outro exercendo a escuta e conviver com os outros de forma gratuita, são considerados, por Miguel, como motivadores de sua docência hoje.

Por fim, ele reitera que sua experiência missionária se reflete na dedicação, no amor pela escola e pelos seus jovens alunos. Estar próximo aos alunos, oferecer aulas mais afetivas, conviver de forma mais fraterna com outros sujeitos escolares é fruto da sua vida religiosa, hoje presente em sua docência. Além disso, durante o tempo da vida religiosa, ele alcançou uma formação bastante heterodoxa: tópicos de teologia, filosofia, artes, trabalhos sociais e pastorais, entre outros, que lhe são hoje fundamentais na escola. Entre os valores aí vividos, para ele, o mais caracterizador de sua experiência docente é: “o respeito à pessoa humana”. Esta perspectiva do saber religioso experienciada pelo professor Miguel, leva-nos, novamente, ao pensamento de Charlot (2005), ao acentuar que é na forma como um determinado sujeito apreende o mundo que acontece o modo de construção e de transformação de “si próprio”. Ou seja, aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo e para participar da construção de um mundo pré-existente.

Para além dessa marca religiosa, segundo Miguel, os professores da graduação tiveram importante influência no seu modo de pensar a educação. No curso de filosofia, a postura mais aberta, próxima e liberal de alguns professores provocou nele outro modo de olhar a educação escolar. Ele destacou a figura do professor Gera: “hippie”, “largadão”, “que não ligava o conhecer à nota”. No dizer de Miguel, a partir dessa experiência no curso de filosofia, ele passa a ter outra visão sobre a escola. Inclusive, realça que hoje é um defensor desta relação mais aberta, menos austera, menos disciplinar no seu ato de educar e viver a sala de aula com seus jovens alunos. Como ele mesmo considera:

Na faculdade, eu perdi muito daquele critério da severidade da escola, de querer ter as melhores notas, a própria faculdade já é um sistema diferentíssimo da escola pública. E alguns professores igual esse Gera, tinha um professor chamado Padre Plínio, e outro professor. Na época eu não entendia muito, eu achava a aula muito liberal, tem que ser

um pouco mais severo, num pode ser assim não, uai. Esses professores sou eu hoje cara, inacreditável. (Professor Miguel, Escola B).

Ao final da entrevista com o professor Miguel, deparamo-nos com um depoimento que fortalece a metodologia do “pensar a genealogia” de uma carreira profissional, como forma de conhecer mais profundamente a docência na educação básica. Segundo este professor, se o encontro com a carreira docente - antes de fazer esse processo reflexivo de uma genealogia de sua carreira docente - parecia-lhe casual, agora, refletindo sobre sua carreira, ele mesmo reconhece que o saber, o prazer e a paixão pela educação, pelo ensinar jovens estudantes do ensino médio, é fruto de todos esses saberes que ele foi adquirindo durante esses anos. Suas lembranças levaram-no a concluir que sua vocação para docência já se manifestava em sua infância quando sua brincadeira preferida era ministrar aulas para outras crianças.

A experiência relatada informa que a motivação para a escolha pela profissão docente, no que diz respeito ao Professor Miguel, está ligada a um prazer em ensinar que também remonta à sua infância. Mas, esse relato da relação infância e docência nos leva a uma consideração importante feita por Tardif e Raymond (2000). Para tais autores, os discursos naturalizantes do talento pela docência ligada à infância são bastante recorrentes em relatos de professores, quando alguns chegam até a dizer “que foram feitos para isso, para ensinar”. Apesar da importância desse processo, os autores nos chamam a atenção para a tendência que aí existe em naturalizar o saber-ensinar e apresentá-lo como sendo inato. Se por um lado, essa relação se mostra positiva, pois remete a uma postura de dedicação ao ofício, por outro também pode ocasionar certo desprezo frente a processos formativos e ao aperfeiçoamento didático na medida em que estes podem ser entendidos como desnecessários.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final desse artigo com a convicção

de que as genealogias da carreira docente dos professores Antônio e Miguel foram significativas para a análise sobre a docência no ensino de sociologia. Esta convicção pode ser percebida por meio da avaliação que o próprio professor Miguel fez de sua participação nesse processo. Para tal professor, nossa escolha metodológica de fazê-lo refletir sobre os saberes vividos e aprendidos em sua docência, lhe ajudou na elaboração de uma avaliação do seu próprio fazer pedagógico e tal avaliação pode ser significada em duas direções. A primeira, decorre da própria avaliação que ele fez de suas aulas. Apesar de seu dinamismo e sua metodologia teatral que lhe é fundamental para o exercício de sua profissão, ficou explícito para si mesmo que há uma fragilidade no seu modo de formar seus alunos para a experiência sociológica, como por exemplo, instituir movimentos epistemológicos que são propostos pelo ensino de sociologia tais que estranhar o mundo e desnaturalizar as relações sociais. Para este professor, o processo de refletir e recordar fatos que marcaram sua carreira docente foi muito positivo e motivador. Ele disse que não tinha tamanha consciência do quanto a escola básica, a universidade e a vida religiosa eram configuradoras da sua docência.

Neste enfoque, a pesquisa sugere que a análise do processo de socialização, das fontes dos saberes pré-profissionais, acadêmicos e das práticas docentes dos professores pesquisados, como informado por Tardif e Raymond (2000), foram significativos para compreendermos as posturas, as metodologias e os valores adotados pelos sujeitos docentes em suas práticas e no percurso de sua profissionalização. Ao olharmos para os saberes constituídos pelos docentes, fomos desvelando o quanto as suas vivências escolares e a própria cultura escolar - adquirida ainda quando frequentavam a escola na condição de aluno - são marcantes em seus modos de fazer e pensar a docência. Do mesmo modo, pudemos enxergar no exercício cotidiano da docência as marcas de suas experiências familiares, profissionais e da relação estabelecida com seus professores na graduação.

No tocante à experiência docente, a pesquisa sinalizou a necessidade de confrontar, na formação acadêmica, os saberes pré-profissionais. Essa intensa e contínua imersão do futuro docente em seu ambiente de trabalho, iniciada por vezes desde a primeira infância, constitui-se numa

bagagem de conhecimentos prévios, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente, que precisam ser valorizadas, mas ao mesmo tempo, problematizadas nos cursos de formação de professores. Ignorar esses saberes, nos cursos de formação docente implica no não reconhecimento do peso que essa formação anterior à qualificação profissional terá na prática pedagógica.

Um segundo aspecto a ser considerado em nossas pesquisas, mas especialmente nos cursos de formação inicial e continuada de professores é a “resistência”, ou mesmo, certa dificuldade que nós, professores, temos para admitir que no atual contexto educacional o princípio da meritocracia convive com os princípios da justiça, da equidade e do respeito à diversidade. Os “conflitos” que nós, docentes, encaramos em nossa profissão resultam de valores e princípios que se sedimentaram num processo de socialização, em uma cultura escolar fundamentalmente meritocrática, que, por séculos, nos fez crer que a “escola não era pra todo mundo”.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. (2012). Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis, Vozes.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. (2014). Os Herdeiros: os estudantes e a cultura. Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC.

CHARLOT, B.; MAGNE, B. C. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. School and the pupils' work. *Sísifo. Educational Sciences Journal*, 10, p. 87-94, 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>

\_\_\_\_\_. Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CUNHA, L. A. A educação na sociologia: Um objeto rejeitado. Cadernos CEDES,

27: 9-22, 1992.

NÓVOA, A. (2002). Formação de professores e trabalho pedagógico. In Nóvoa, A. (2002). A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola. Lisboa: Educa, p.33-48.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Ensino Médio. Orientações Curriculares do Ensino Médio. Brasília, DF, 2004. p. 343-372..

SAVIANI, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Rev. Bras. Educ.*, vol.14, n. 40, p.143-155.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, 21.73, p. 209-244.

TEIXEIRA, I. A. C. (2007). Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.28, n. 99, p.426-443.

\_\_\_\_\_. (1996). Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte, Editora da UFMG.

YOUNG, M. F. D. (2011). O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, v.16, n.48, set.-dez.