

Experiências formativas entrelaçadas: do cotidiano da Educação Superior ao cotidiano da Educação Básica

Intertwined formative experiences: from the everyday life of Higher Education to the everyday life of Basic Education

DOI:10.18226/21784612.v31.e026015

Nilda Stecanela¹

Isadora Alves Roncarelli²

Resumo: O presente texto busca rastrear o conceito de experiência – acadêmica, docente e escolar – presente em dissertações e teses defendidas entre os anos de 2018 e 2024 em um grupo de pesquisa ancorado em um programa de pós-graduação em Educação de uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul. O objetivo é promover uma reflexão sobre trajetórias formativas que se entrelaçam, de modo a perceber as interfaces, as continuidades, as rupturas e as identidades forjadas nos percursos de formação e de atuação, permeados pela experiência narrada pelos interlocutores empíricos e analisadas pelos autores dos projetos de pesquisa acessados. O *corpus* do estudo é composto por 14 trabalhos, seis dissertações e oito teses, os quais foram submetidos ao procedimento de análise documental de Bacellar (2010), observando de modo direto ou indireto os sentidos atribuídos à experiência formativa nestes três âmbitos: na formação inicial de professores; na atuação docente; e na experiência escolar dos discentes da Educação Básica. O referencial teórico que fundamenta as análises dialoga com as produções de Dubet (1996), Freire (1982, 1983, 2015, 2017), Dewey (1979, 2010) e Charlot (2000, 2020), relativamente às suas contribuições para aproximação às dimensões de experiência aqui anunciadas. O argumento que orienta as análises considera que um *continuum experiencial* perpassa o cotidiano das trajetórias formativas, desde a Educação Superior à atuação docente e suas reverberações na experiência escolar, e vice-versa. O conceito de experiência abarca desde o sentimento de pertencimento e acolhimento no ambiente acadêmico até a busca por diálogo, escuta e reconhecimento

¹ Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação e Coordenadora do Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9946-0848>. E-mail: nildastecanela@gmail.com.

² Doutora e mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Docente da Área de Humanidades na Universidade de Caxias do Sul. Professora da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6285-3979>. E-mail: isadoraroncarelli@gmail.com.

intersubjetivo no cotidiano docente e escolar, consolidando-se como o elemento mediador fundamental que conecta as trajetórias do aprender, do ensinar e do “estar sendo” no mundo educativo.

Palavras-chave: Experiência acadêmica. Experiência docente. Experiência escolar.

Abstract: This paper seeks to trace the concept of experience academic, teaching experience and schooling experience as it appears in master's theses and doctoral dissertations defended between 2018 and 2024 within a Research Group affiliated with a Posgraduate Program in Education at a Community University in the state of Rio Grande do Sul, Brazil. The aim is to foster a reflection on interconnected formative trajectories, in order to identify interfaces, continuities, ruptures, and identities forged throughout processes of training and professional practice, permeated by experiences narrated by empirical interlocutors and analyzed by the authors of the accessed research projects. The corpus of the study consists of 14 works—six master's theses and eight doctoral dissertations—which were subjected to Bacellar's (2010) document analysis procedure, directly or indirectly examining the meanings attributed to formative experience: in initial teacher education; in teaching practice; and in the school experiences of Basic Education students. The theoretical framework underpinning the analyses engages with the contributions of Dubet (1996), Freire (1982, 1983, 2015, 2017), Dewey (1979, 2010), and Charlot (2000, 2020), particularly regarding their approaches to the dimensions of experience addressed herein. The guiding argument of the analyses holds that an experiential continuum permeates the daily life of formative trajectories, spanning higher education, teaching practice, and its reverberations in school experience, and vice versa. The concept of experience encompasses feelings of belonging and inclusion in the academic environment, as well as the search of dialogue, listening, and intersubjective recognition in teaching and school contexts, consolidating itself as a fundamental mediating element that connects the trajectories of learning, teaching, and “being-in-becoming” within the educational world.

Keywords: Academic experience. Teaching experience. School experience.

Introdução

O texto tem como objeto de estudo as inter-relações entre a experiência acadêmica, docente e escolar, identificadas no âmbito de pesquisas desenvolvidas no campo da Educação. O objetivo é promover uma reflexão sobre trajetórias formativas que se entrelaçam, de modo a perceber as interfaces, as continuidades, as

rupturas e as identidades forjadas nos percursos de formação e de atuação, docente e discente, permeados pela experiência.

O *corpus* do estudo é composto por seis dissertações e oito teses, de um total de 18 trabalhos de conclusão abarcados no Grupo de Pesquisa Observa, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS), defendidas entre os anos de 2018 e 2024, totalizando 3.399 páginas. A análise documental foi o procedimento adotado para rastrear os conceitos de experiência acadêmica, docente e escolar presentes de modo direto ou indireto nos projetos de pesquisa desenvolvidos.

Segundo Bacellar (2010, p.25), “a maior ou menor importância de cada arquivo só pode ser estabelecida de acordo com o objeto da pesquisa específica a ser realizada pelo historiador, seus interesses e seus questionamentos”, ressaltando que a análise documental depende da relação entre o arquivo e o problema investigado. Por isso, foi realizado um recorte temporal e uma seleção de pesquisas que de fato dialogam com o objeto deste estudo.

Na abordagem de Bacellar (2010), a análise documental permite conhecer a fundo a história dos documentos analisados, podendo confrontá-los com outras fontes e utilizá-los como fonte de pesquisa para validar ou problematizar pontos de vista presentes nos documentos. Embora a análise documental constitua o principal procedimento metodológico deste estudo, a investigação também se configura como um “estudo de caso intrínseco”, na perspectiva abordada por Stake (1995), a partir da qual o interesse é voltado a compreender os elementos teóricos e metodológicos, bem como os achados de pesquisa, que emergem e perpassam o próprio caso. Ao tomar como campo empírico um grupo de pesquisa, busca-se compreender, em profundidade, as interfaces produzidas entre as diferentes dimensões da experiência tematizadas.

A escolha pelo referido grupo ocorre pelo reconhecimento de que os estudos nele desenvolvidos compartilham referenciais teóricos, problemáticas investigativas e uma agenda comum de pesquisa que, ao longo dos anos, vem produzindo um acúmulo consistente acerca do conceito de experiência. Nessa perspectiva, interessa-nos sistematizar aquilo que é produzido em pesquisas individuais, mas que reverbera na produção coletiva do grupo,

permitindo compreender permanências, deslocamentos e aproximações conceituais que dificilmente seriam perceptíveis quando cada trabalho é analisado de forma isolada, valorizando assim a exploração de um conceito dentro de um coletivo de pesquisa. Em outras palavras, trata-se de ir à caça de sentidos, contribuindo com reverberações que ecoam das produções do grupo.

O recorte temporal, compreendido entre os anos de 2018 e 2024, corresponde ao momento em que o grupo de pesquisa passou a dedicar-se ao estudo da experiência como categoria central ou transversal de investigação. A delimitação do *corpus* foi orientada por critérios previamente estabelecidos. Inicialmente foram identificadas todas as dissertações e teses defendidas no período, totalizando dezoito trabalhos. Posteriormente, foram incluídas apenas as pesquisas que abordavam, explícita ou implicitamente, uma das dimensões da experiência mobilizadas neste artigo: a experiência acadêmica, a experiência docente ou a experiência escolar. Foram excluídos, portanto, os estudos cujos objetos de investigação, embora vinculados ao mesmo grupo de pesquisa e ao mesmo recorte temporal, não estabeleciam aproximação teórica ou empírica com essas dimensões, resultando em um *corpus* final constituído por quatorze trabalhos, sendo seis dissertações e oito teses.

Os procedimentos analíticos articularam os pressupostos da análise documental, na perspectiva de Bacellar (2010), com movimentos interpretativos inspirados na análise textual discursiva, de Moraes e Galiuzzi (2011).

Os documentos do *corpus* foram acessados no repositório institucional e agrupados por objeto de estudos, ou seja, os que tiveram como foco a experiência acadêmica no Ensino Superior, os que se voltaram ao estudo da atuação dos docentes da Educação Básica, e aqueles que observaram a experiência discente narrada pelos estudantes desse nível de ensino. Em uma primeira organização, foram identificados: duas teses relacionadas à experiência acadêmica; seis trabalhos cujo objeto foi a formação docente, quatro dissertações e duas teses; e seis trabalhos como foco na experiência escolar dos discentes, três teses e duas dissertações.

Após, realizou-se a leitura integral dos documentos, buscando identificar os diferentes sentidos atribuídos ao conceito de experiência ao longo das pesquisas. Em seguida, procedeu-se à unitarização dos registros relacionados ao objeto deste estudo, agrupando-os segundo aproximações de sentido nas três dimensões investigadas. O movimento seguinte consistiu na construção de categorias interpretativas capazes de evidenciar recorrências, singularidades, continuidades e rupturas entre os trabalhos analisados, sempre em diálogo com as narrativas dos interlocutores empíricos e com o referencial teórico adotado. Mais do que descrever os resultados das dissertações e teses, esse percurso analítico possibilitou produzir uma metanarrativa acerca do *continuum experiencial* que atravessa os diferentes tempos e espaços da formação e da atuação docente.

O referencial teórico que fundamenta as análises dialoga com as produções de Dubet (1996), Freire (1982, 1983, 2015, 2017), Dewey (1979, 2010) e Charlot (2000; 2020), relativamente às suas contribuições para aproximação das dimensões dos conceitos de experiência aqui anunciados, além de outros autores que comentam suas obras.

O conceito de experiência desenvolvido por Dewey (1979) situa-se no contexto do *continuum experiencial*, através do qual o autor afirma que toda e qualquer experiência vivida pelo sujeito modifica as experiências subsequentes. A abordagem de Dubet (1996) sobre experiência enfatiza que a experiência social pressupõe que o indivíduo não é apenas produto de mecanismos de socialização, mas é um agente com certa autonomia, reflexividade e capacidade de distanciamento crítico. De Freire (1982), tomaram-se suas reflexões sobre a relação da experiência com a reflexão crítica: para o autor, a experiência prática só é emancipatória quando articulada à reflexão sobre ela mesma, configurando-se na práxis. Por fim, foram evocados os conceitos de Charlot (2000) e sua teoria da relação com o saber, no âmbito da qual a experiência discente está intimamente associada ao desejo de aprender. A experiência tratada por esses autores tem os estudantes como destino, contudo, seus conceitos foram adaptados para as dimensões de experiência aqui anunciadas.

O texto está organizado em três seções, que abordam a experiência acadêmica, a experiência docente e a experiência

escolar, respectivamente, aliadas às narrativas dos interlocutores empíricos e aos referenciais teóricos que fundamentam a análise das teses e dissertações que compõem o *corpus* da pesquisa. Por fim, as considerações finais entrelaçam os aspectos investigados e lançam luz sobre futuros estudos com base nas evidências da pesquisa, produzindo uma metanarrativa sobre o observado.

Experiência acadêmica: a constituição da identidade docente na formação inicial de professores

A experiência acadêmica está relacionada a diferentes aspectos vivenciados ao longo da formação do sujeito na universidade e implica um processo de pertencimento aos percursos formativos, o qual é permeado pela emoção iniciada pelo acolhimento como sujeito merecedor do espaço acadêmico e pelas relações que o sujeito constrói e estabelece com as interfaces que permeiam os fluxos do curso que escolheu.

A universidade, na formação de professores, tem um papel importante na construção de uma identidade permeada pela *práxis*, na indissociabilidade entre teoria e prática, seja por meio das unidades curriculares do curso, dos estágios ou das iniciativas em conectar os acadêmicos com o mundo do trabalho, em uma relação constante entre seu presente e o futuro da profissão. A construção desse significado é potencializada pelo *design* curricular e o modo como os saberes constituídos por meio da experiência acadêmica são colocados em movimento.

Foram analisadas duas teses que abordam a experiência acadêmica no contexto de uma universidade comunitária localizada no Rio Grande do Sul. Ambos os estudos destacam o diálogo como um elemento crucial na relação pedagógica e para a promoção de aprendizagens significativas que culminem com uma experiência acadêmica positiva. De acordo com os achados do estudo de Inda (2023), a experiência acadêmica não se relaciona somente com aprender os conteúdos atinentes à formação profissional, mas envolve também relações humanas, afetos e culturas institucionais que influenciam como os estudantes vivenciam sua trajetória acadêmica.

Mais do que o *design* curricular, traduzido no cotidiano do Ensino Superior como sendo a “grade curricular”, a qual muitas vezes aprisiona possibilidades de desvio do caminho preestabelecido, as conclusões dessa tese evidenciam o significado atribuído pelos seus interlocutores empíricos ao enfatizarem os modos como vão compondo suas experiências acadêmicas, constituindo-se professores também nos atalhos, nos recuos e nos avanços, especialmente quando ultrapassam etapas, a exemplo dos pré-requisitos.

A experiência acadêmica tematizada por Inda (2023) é influenciada pelas orientações institucionais, pelas diretrizes curriculares de cada área ou curso e pelos mecanismos de regulação da qualidade da Educação Superior. Contudo, é preciso considerar as contribuições de Dewey (1979), ao afirmar que as experiências são reconstruídas e reorganizadas por meio dos processos formativos, mas, também, ter presente que elas são atravessadas por outras dimensões da relação com o saber (Charlot, 2000): os aspectos individuais, que desafiam a relação consigo; as configurações de grupo de turma, disciplina, curso ou área do conhecimento, que influenciam a relação com o outro; bem como a estrutura e cultura institucional, que refletem a posição que ocupa na estrutura socioeconômica da sua região de abrangência, traduzindo uma relação com o mundo.

Isso tudo contribui para a construção de uma identidade como profissional em formação. Não bastam aulas com metodologias de aprendizagem ativa ou mediatizadas pelo diálogo, pois as relações com os colegas estão fortemente associadas com a forma como os acadêmicos se percebem na trajetória de formação inicial. O perfil da coordenação e corpo docente, os ambientes físicos ou virtuais, as modalidades da formação, os processos de comunicação e participação, entre outros elementos, determinam o senso de pertencimento dos estudantes ao ambiente universitário e o engajamento com seus percursos formativos, influenciando nos modos como a experiência vai se compondo, com maior ou menor autonomia, com maior ou menor consciência das reverberações de uma cultura acadêmica nos futuros percursos de atuação docente. Para Dewey (2010, p. 110),

a vida não é uma marcha ou um fluxo uniforme e ininterrupto. É feita de histórias, cada qual com seu enredo, seu início e movimento para seu fim, cada qual com seu movimento rítmico particular, cada qual com sua qualidade não repetida, que a perpassa por inteiro.

Esses movimentos da história individual, atravessada pelas relações, contribuem para a constituição da identidade profissional que está sendo desenvolvida na academia. É o primeiro contato dos licenciandos³ com as relações que irão constituir seus modos de *estar sendo* (Freire, 2017) professores.

Para aqueles que buscam uma carreira na área da Educação, a inspiração de docentes formadores é bastante significativa na experiência acadêmica. Alguns acadêmicos de licenciaturas participantes da pesquisa de Kaodoiniski (2022) trouxeram relatos nesse sentido: “o mais marcante [...], sem dúvida, tem sido a convivência com os professores (excelentes docentes e seres humanos) e alunos do curso de História” (Kaodoiniski, 2022, p. 184). Perceber os docentes como inspirações e como pessoas que testemunham suas docências, desperta o desejo de aprender e de ser professor.

Professores que já são licenciados e, no momento da pesquisa, realizavam sua formação em uma segunda licenciatura também apontaram a relação com os docentes dos cursos como algo positivo na relação com a universidade: “O que mais me marca é com certeza a receptividade de professores e orientadores, incomparável diante do quadro que vivi na instituição que anteriormente me diplomei” (Kaodoiniski, 2022, p. 184). A mesma percepção é destacada por um acadêmico participante da pesquisa de Inda (2023, p. 160):

Oitavo ano de curso: Eis que surge uma luz no fim do túnel com a troca de IES (Instituição de Ensino Superior). Melhor escolha que pude tomar, penso que deveria ter trocado antes. Na nova instituição os professores são mais flexíveis e compreensíveis. Instigam a leitura e o pensamento, os níveis de cobrança nas entregas não são exagerados e temos mais tempo/liberdade de criação devido a entregas de projeto menos complexas.

³ Para esta pesquisa, foco estive nas narrativas de acadêmicos de cursos de licenciatura, visto que o interesse era mapear as conexões entre a experiência acadêmica e a constituição da identidade docente, que reverberava na experiência docente e, posteriormente, na experiência escolar. Apesar disso, as duas teses analisadas apresentam também narrativas de outros cursos, que podem ser ampliadas em estudos futuros acerca da experiência acadêmica.

Essa relação de respeito e admiração entre professores em formação e professores formadores pode estar, de algum modo, articulada a uma cultura institucional que fomenta uma relação pedagógica dialógica⁴, uma vez que demonstra uma postura aberta ao diálogo por parte dos formadores. Para Freire (1983, p. 118), “o diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro”. O clima institucional de acolhimento e abertura para o diálogo, produz sentimentos de pertença com potencial para reverberar também na atuação docente e na relação pedagógica que vierem a constituir e a estabelecer com os estudantes da Educação Básica.

Essas marcas que os docentes e as unidades curriculares em que atuam deixam na experiência acadêmica foi apontada também pela narrativa: “O que mais me marcou foi fazer a disciplina de Tópicos Contemporâneos em Docência” (Kaodoiniski, 2022, p. 206). Para além dos tópicos abordados, os interlocutores empíricos mencionam uma forte presença do acolhimento aos licenciandos que optaram pela docência: mostrar que os desafios existem, mas que as possibilidades são muitas, visto que, por vezes, a sociedade desvaloriza a escolha pela licenciatura. Uma prática humanizada, que acolhe as angústias dos licenciandos, é fundamental nesse processo. De acordo com Roncarelli (2024, p. 128): “A postura dialógica, esperada de uma docência crítica e que se põe em reflexão, está ancorada esteticamente em uma prática humanizada, sensível ao outro e preocupada com as relações de aprendizagem e de afeto que se constroem”. Ainda, de acordo com Freire (1983), o diálogo implica em práxis social, no compromisso e na coerência entre aquilo que é dito e aquilo que é feito, ou seja, na corporificação das palavras. As posturas de acolhimento por parte dos docentes contribuem para a experiência acadêmica, possibilitando transcender o vivido no tempo-espaço da formação universitária para os tempos-espaços da atuação docente.

Convém ter presente que esse movimento não é linear e não acontece sem desafios de ambas as partes, por isso, há a necessidade

⁴ A expressão relação pedagógica dialógica é uma categoria emergente do estudo realizado por Stecanela (2018). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/78810>

de contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica, a partir da explicitação da consciência ingênua, como parte da experiência acadêmica nutrida pela fundamentação teórica.

Outro aspecto bastante presente nas pesquisas analisadas refere-se às relações com os amigos e colegas de curso. Diversos acadêmicos citaram as “amizades” como um aspecto importante na experiência acadêmica, bem como na construção da própria identidade profissional, desde as relações estabelecidas na organização de trabalhos acadêmicos, até nas conversas informais nos intervalos das aulas. A narrativa de um acadêmico sobre as boas lembranças dos tempos de formação universitária que ficarão em sua memória, ilustra esse aspecto:

Ainda que faltem dois anos para me formar, muitos sentimentos se misturam nesse momento, pois cada vez mais está chegando perto do tão sonhado momento, me sinto muito feliz em ser acadêmico da UCS e sempre lembrarei de todos os momentos que tive na universidade, amigos, colegas que encontrei nessa jornada da minha vida (Kaodoinski, 2022, p. 148).

As relações de amizade se constituem por meio da amorosidade, defendida por Freire (2017) como um saber docente fundamental, mas também se constituem na alteridade. Trombetta (2018, p. 35-36), ao abordar o conceito de alteridade na perspectiva freireana, afirma que: “O reconhecimento da alteridade, da diferença, é indispensável para a emergência ético-epistemológica do eu e também do outro. É o diálogo com a alteridade que permite o desenvolvimento da identidade”. Portanto, ao colocar-se em movimento de *ser mais*, por meio da alteridade e dialogicidade com o outro, o sujeito constitui relações que podem influenciar na construção de sua identidade profissional, por meio da experiência acadêmica compartilhada com seus afetos.

Essas afirmativas corroboram a dimensão relacional da formação, evidenciando uma recorrência associada aos sentidos do aprender, em que o desejo do aprender é permeado pelo afeto e emoção. Os ecos da escuta dos acadêmicos, sobre sua experiência formativa, navegam no contraponto ao instituído no *design* curricular, pois, muitas vezes, os ritmos da formação se distanciam da experiência acadêmica significada e produzem coisificação da

própria formação, materializada na expressão comumente utilizada sobre “matar cadeiras” para se referir ao avanço na “grade curricular”.

Os aspectos pessoais também têm importância na construção da identidade acadêmica, pois se relacionam com a aprendizagem e com os laços afetivos construídos e ampliam-se para a forma como cada indivíduo se percebe no ambiente universitário. Cabe destacar a narrativa de um dos interlocutores empíricos da pesquisa de Inda (2023, p. 160):

É meu curso dos sonhos? Não... Mas é o curso que me acolheu da forma que eu sou! Que me moldou, me atribuiu cultura, eu conheço tanta coisa, aprendi tanta coisa, evolui como ser humano. Aprendi a me impor, a me comunicar, a persuadir, a entrar e a sair. Afinal, não é sobre que curso fulano se formou, mas sobre que ser humano se tornou.

É possível perceber a identificação do acadêmico com o curso que se constituiu ao longo de sua experiência acadêmica, com os desafios e as aprendizagens que ocorreram no percurso, apresentando uma perspectiva do que foi experienciado, sem romantizar a escolha pelo curso. O acolhimento narrado perpassa a experiência coletiva, mas se intensifica na individualidade, quando o acadêmico acolhe sua trajetória. Nos dizeres de Kaodoiniski (2022, p. 94), “cada discente compõe a sua história e, quando olha para ela, assume uma representação da trajetória, forjada nas múltiplas experiências, ancorada nos registros da memória, materializada em documentos, estampada no plano subjetivo”. Da mesma forma, Inda (2023) destaca em seu estudo que o cenário externo ao curso que o acadêmico escolheu seguir, como aspectos de sua vida pessoal, do meio social ou econômico (como no caso de conseguir uma bolsa de estudos), pode influenciar positiva ou negativamente na experiência acadêmica. Nas palavras do autor:

É possível aprender um todo coerente mesmo em um cenário de desagregação acentuado, pressionado pelos interesses financeiros, desde que, em algum momento, esse estudante possa usufruir de um campus universitário e das estruturas coerentes ali existentes: laboratórios, espaços de convívio, corpo docente dedicado e, principalmente, dos seus colegas (Inda, 2023, p. 148).

Em seus percursos formativos, os acadêmicos operam com lógicas multidimensionais, as quais, na perspectiva desenvolvida por Dubet (1996), abarcam elementos: da *comunidade* que se estruturou por uma lógica de integração; dos *mercados competitivos* que desafiam os atores sociais a agenciarem estratégias; que agregam os *sistemas culturais* que forjam as escolhas, as relações, a interiorização de valores assumidos, culminando em processos de subjetivação. Assim, na dinâmica das relações sociais (e acadêmicas) e na articulação dessas lógicas por meio das subjetividades que perpassam o percurso formativo é que a experiência acadêmica se constitui, não como algo dado a *priori* pelo *design* curricular previsto em cada curso, tampouco pelo projeto pedagógico ou pelas diretrizes curriculares, mas, principalmente, pelas interações dos acadêmicos e pelos sentidos que atribuem ao vivido quando se voltam a pensar sobre seus percursos.

Os estudos evidenciam que a escolha pela licenciatura está vinculada ao reconhecimento de si e da sua própria trajetória, especialmente com o imaginário do início da formação: a ideia de que a partir da profissão professor será possível mudar o mundo. Com o amadurecimento da experiência acadêmica, a reafirmação da escolha pela licenciatura ocorre pelo reconhecimento de si através do outro, seja nos colegas, nos docentes como referências, nos espaços institucionais da universidade e da escola ou mesmo nos seus futuros estudantes. Nessa perspectiva, o licenciando passa a compreender que não é possível mudar o mundo sozinho, desprendendo-se da ilusão de que a formação, e o próprio exercício da profissão docente é individual, compreendendo que a formação de professores é permeada pela relação com o outro em um mundo marcado por desigualdades. Ademais, é uma relação regulada por mecanismos de controle pela legislação educacional, sob forte influência da sociedade e do projeto capitalista neoliberal.

A recorrência desses elementos nas diferentes pesquisas permite compreender que a experiência acadêmica não se organiza prioritariamente em torno da apropriação de conteúdos curriculares, mas na produção de sentidos sobre o tornar-se professor. O conhecimento específico da profissão permanece indispensável, porém deixa de ocupar sozinho o centro da formação, compartilhando esse lugar com as relações

de pertencimento, reconhecimento e diálogo construídas no cotidiano da universidade. Nesse sentido, a formação inicial revela-se menos como um percurso linear de aquisição de competências e mais como um processo de constituição identitária, no qual os licenciandos aprendem, simultaneamente, conteúdos, modos de ser, de relacionar-se e de compreender a profissão. A experiência acadêmica passa a operar como um espaço de elaboração da própria docência futura, indicando que aquilo que os estudantes vivem durante sua formação tende a constituir referências para os modos como posteriormente compreenderão a relação pedagógica.

Com base nisso, a experiência acadêmica envolve uma aposta na construção de um caminho que servirá como base para a futura profissão e é permeada pelo desafio de pensar o mundo. Portanto, a experiência acadêmica está fortemente ligada à relação de emoção que acompanha o percurso formativo: é uma experiência de atribuição de sentidos ao que está sendo construído, entrelaçando as vivências acadêmicas ao conhecimento e, especialmente, às relações socioafetivas que são construídas ao longo da graduação.

Experiência docente: a identificação da docência no entrelace entre formação e ação profissional

Seis estudos analisados têm como foco a experiência docente, sendo quatro dissertações e duas teses. No geral, retratam a experiência docente vinculada à prática pedagógica no que se relaciona: à implementação do direito à educação previsto na Constituição Federal de 1988; à relação entre as trajetórias docentes e de vida dos professores da Educação Básica; à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no fazer docente; às relações dos docentes com o saber; e, também, às intervenções pedagógicas no contexto da pandemia da Covid-19. Esses estudos revelam que a experiência docente se evidencia em contextos variados e que ela permeia o *estar sendo* docente, defendido por Freire (2017).

A pesquisa de Lemons (2016) evidencia as culturas de intervenção pedagógica⁵ presentes na experiência docente:

⁵ A pesquisa de Lemons identificou cinco culturas de intervenção pedagógica, a saber: (a) de reprodução: refere-se a práticas nas quais se observam poucas reinvenções nos modos de ensinar, mantendo padrões que foram praticados nas últimas décadas; (b) de recomendação: envolvem

As práticas pedagógicas são as condutas rotineiras processadas pelos professores quando em relação com seus alunos, com o currículo escolar e com a gestão, para citar alguns. Em outras palavras, seriam aquelas práticas do exercício profissional, nas quais, dentre outras atribuições, os docentes desenvolvem os processos de ensino em prol da aprendizagem (Lemons, 2016, p. 96).

As práticas pedagógicas são a evidência da experiência docente: é por meio delas que os professores exercem seu fazer pedagógico ancorados na formação inicial e impulsionados pelos movimentos do cotidiano. Lemons (2016) salienta que, apesar das dificuldades da profissão evidenciadas nas narrativas apresentadas em seu estudo, a experiência profissional continua sendo uma forma de dar sentido à vida docente, ainda que identifiquem as dificuldades da profissão, os professores também percebem a sua importância.

Nesse sentido, a dimensão do reconhecimento na profissão docente é evidenciada como uma força motriz pelos professores participantes da pesquisa de Lemons (2016, p. 135): “ver os alunos na faculdade e/ou em um bom emprego”; “ver aluno entrar e concluir Ensino Superior” ou “conseguir que seus alunos aprendam o que você ensina”. Sobre isso, Honneth (2003) afirma que uma sociedade justa demanda mais do que uma distribuição equitativa de bens; ela requer o reconhecimento do valor de seus membros, pois sem esse reconhecimento intersubjetivo os indivíduos não conseguem formar sua identidade.

As recorrências identificadas nas pesquisas permitem compreender que a experiência docente se constitui em permanente tensão. Se, por um lado, os professores narram sentimentos de realização produzidos pelo reconhecimento de seus estudantes e pelas aprendizagens que acompanham ao longo da profissão; por outro, denunciam condições objetivas marcadas pela intensificação do trabalho, pela responsabilização individual e pela fragilidade do reconhecimento social da docência. Essa coexistência de *esperanças* (Freire, 2017) e desgaste evidencia que a experiência docente não

práticas focadas no aconselhamento e indicação sobre o que e como o estudante deve aprender, incluindo também orientações sobre o cuidado de si; (c) de disciplina: práticas voltadas para a sujeição do aluno aos regramentos ou para a sua formação cidadã perante as normas sociais gerais; (d) de outorga/transferência: não se limita ao encaminhamento de estudantes «difíceis», mas busca o apoio de outros profissionais para auxiliar no atendimento das necessidades e dificuldades de socialização e aprendizagem dos estudantes; (e) de emancipação: compreendem as reinvenções docentes, a ampliação dos modos de socialização e dos estímulos às descobertas.

pode ser compreendida apenas como resultado das condições institucionais nem exclusivamente das disposições subjetivas dos professores. Ela emerge justamente da negociação permanente entre aquilo que a profissão possibilita produzir e aquilo que as condições históricas permitem realizar. A experiência, nessa perspectiva, deixa de ser apenas memória do vivido para tornar-se também espaço de resistência e reinvenção cotidiana da profissão.

Dessa forma, professores muitas vezes experimentam conflitos ou insatisfações justamente por não terem seus saberes, contribuições e identidade profissional reconhecidos adequadamente pelos pares, instituições ou pela sociedade. Por isso, perceber sua contribuição para a vida dos estudantes impulsiona a luta pelo reconhecimento docente e o decorrente senso de realização. Cabe destacar que, para Honneth (2003), a identidade pessoal é construída intersubjetivamente via reconhecimento, que ocorre por três formas distintas: relações primárias (amor, amizade), relações jurídicas (direito) e a comunidade de valores (solidariedade). Portanto, ao pensar a experiência docente permeada pela constituição da identidade do sujeito professor, a luta por reconhecimento é questão fundamental.

Zanette (2020) evoca a experiência docente no contexto da relação de emoção com a profissão. A autora identificou categorias nas narrativas docentes: um coração docente que bate forte “pela aprendizagem”, “pela transformação de si, do outro e do mundo”, “pelo reconhecimento” e “por estar com pessoas”. Essas categorias se relacionam também com as evidências da pesquisa de Lemons (2016). Em ambas, há indícios de que a relação com a docência é fortemente influenciada pela emoção, visto que, muitas vezes, é o sentimento pela profissão que mantém docentes ativos mesmo com as adversidades. As narrativas da pesquisa de Zanette (2020) elucidam isso: “Meu ânimo se renova quando vejo que faço a diferença na vida daqueles a quem ensino” (Zanette, 2020, p. 122) e “O retorno dos alunos, anos depois da passagem pela escola. O fato de contarem em conversa informal o quanto cresceram na vida profissional em função do aprendizado” (Zanette, 2020, p. 127).

A dimensão do reconhecimento na experiência docente perpassa a valorização salarial, de melhores condições de trabalho e da sociedade como um todo, mas está intimamente ligada aos

pequenos encontros: docentes que reencontram ex-alunos que reconhecem o quanto os professores foram importantes em suas trajetórias escolares ou mesmo no dia a dia; ou quando o docente tem a percepção de que o estudante aprendeu e, na aprendizagem, vê seu trabalho reconhecido.

A experiência docente tematizada nas pesquisas de Lemons e Zanette evoca a teoria do reconhecimento de Honneth (2003) já supracitada, na medida em que o direito à educação e ao exercício digno da docência requerem luta para que esse direito seja reconhecido na forma de valorização em diferentes dimensões, as quais repercutem em melhores salários, nos resultados da aprendizagem dos estudantes, no grau de satisfação dos docentes para com a profissão, na relação pedagógica e no propósito de aproximação ao bem comum, para citar algumas.

A relação do docente com o saber é uma experiência perpassada pela subjetividade, mas nem sempre é reconhecida como tal. A pesquisa e a produção de narrativas sobre a experiência assentam a própria experiência por meio das perguntas que evocam memórias e produzem reflexividades.

Outro aspecto da experiência docente evidenciado nas pesquisas relaciona-se à dimensão formativa da docência. As percepções de que, mesmo na dificuldade, docentes seguem aprendendo e se (trans)formando na profissão. Na pesquisa de Bueno (2022), ao narrar o processo de implementação da BNCC nas escolas, há contrapontos entre as narrativas docentes. Enquanto alguns demonstram o sentimento de solidão, outros salientam a importância dos processos formativos na coletividade: “Como vou implementar uma coisa do nada? Sozinha? Sem uma referência? Sem uma discussão? Não dá! Não tem como! Eu não consigo!” (Bueno, 2022, p. 81). A narrativa preocupada de que sozinha “não tem como” revela que a experiência docente não é puramente individual, ela perpassa o coletivo docente, e isso reverbera na necessidade de formação permanente na profissão, pensada por meio da discussão que emerge de dentro da escola.

Nóvoa (2019) disserta que é preciso construir uma nova perspectiva de formação, que vincula os conhecimentos da universidade com os da escola. Para isso, o autor evoca a *profissão*

como um terceiro elemento, resultado da relação entre a formação inicial, promovida pelas universidades, e a formação continuada voltada para a reflexão a partir da profissão, ocorrida dentro das escolas. Essa formação pode ser dinamizada pelo movimento de ação-reflexão que Freire (2017, p. 40) defende: “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Desse modo, a concepção de formação por meio da reflexão requer indissociabilidade entre teoria e prática, a qual é estabelecida em momentos de construção individual ou coletiva, na medida em que docentes refletem sobre as experiências vividas.

Uma experiência coletiva, no processo formativo da docência, também é narrada por outra docente interlocutora no estudo de Bueno (2022, p. 86) sobre o processo de implementação da BNCC:

Na minha escola, foi em uma reunião pedagógica em que a gente teve que discutir em pequenos grupos. Primeiro foi colocado no geral, toda a proposta, tudo o que ela nos trouxe de novo. E depois fomos para os pequenos grupos para discutir cada ano/série. Foi mais ou menos assim esse primeiro contato (com a BNCC). Depois, cada um vai se apropriando mais no seu ano de atuação para a construção de plano de trabalho para organizar a sua rotina de ano escolar (Bueno, 2022, p. 86).

A narrativa docente evidencia que a profissão não é solitária. Por mais que, por vezes, os docentes acreditem que caminham sozinhos, a coletividade transforma também as práticas individuais, conforme postula Lemons (2016, p. 39):

As experiências individuais de desrespeito se flexibilizam e são superadas pela constituição de uma identidade coletiva. Da experiência, inicialmente particular, emerge a compreensão de que ela é sentida/vivida potencialmente por outros sujeitos e, por isso, deixa de ser de interesse individual, estendendo-se para universalizações sociais.

Roncarelli (2019) disserta acerca do conceito de *docência em movimento*, relacionado à transitividade da docência, que é permeada pelas diversas experiências que a compõem. Essas experiências podem estar relacionadas ao vivido no íntimo de cada fazer docente e, também, atravessada pela identidade coletiva. Para dinamizar a docência, saberes docentes (Freire, 2017) são evocados

em uma perspectiva de continuidade, valorizando as experiências anteriores, ancorados na perspectiva de *continuum experiencial* de Dewey (1979, p. 23): “o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes”. Desse modo, o *continuum experiencial* é evocado no momento da reflexão crítica sobre sua prática, através daquilo que já foi vivido, e projetando, como num movimento de planejamento docente, aquilo que sucederá. A experiência formativa tem um papel fundamental nesse processo, uma vez que pode ser propulsora da reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Sobre isso, cabe destacar uma das narrativas da pesquisa de Roncarelli (2019, p. 112):

Eu procuro embasar as minhas práticas, desde que eu comecei, mas é claro que eu noto, assim, que cada ano a gente tem que ir se atualizando e mudando, em virtude até de que os alunos vêm diferentes, né? Eu gosto muito de trabalhar com eles a construção deles junto comigo, então a gente constrói juntos, a gente monta juntos, a gente estuda uma situação-problema juntos, a gente estuda hipóteses para aquela situação, e pensa naquilo.

A perspectiva de construção de aulas com os estudantes, que a professora relata carregar consigo, é atravessada também pelos movimentos formativos que a docência propõe: se a cada ano são novos os estudantes para os quais ensina, a cada ano a docente compreende que precisa reinventar suas práticas, sem abandonar a concepção metodológica que a acompanha.

A dissertação de Santos (2023) e a tese de Roncarelli (2024) abordam a experiência docente no contexto da pandemia da Covid-19, em contextos distintos, em um município do interior do Ceará e, em um município do interior do Rio Grande do Sul, respectivamente. A pesquisa de Santos (2023) enfatiza o processo formativo docente no período pandêmico de modo entrelaçado com a necessidade de reinvenção por meio das aprendizagens que perpassaram a experiência nas aulas remotas, conforme evidencia a narrativa da interlocutora empírica:

Eu sempre falava que 2020 foi o ano que não foi o aluno que aprendeu, quem aprendeu fomos nós, os professores. Foi o ano voltado para nós. Um ano inteirinho só a gente estudando. Passava o dia estudando, o dia pesquisando

ferramentas e trocando experiência com o outro (Santos, 2023, p. 125).

A narrativa analisada por Santos (2023) corrobora a perspectiva de Freire (2017) de que a formação permanente precisa vir de dentro da profissão, ocorrer na reflexão constante sobre a prática. Na pesquisa de Roncarelli (2024), a experiência formativa na pandemia também foi evidenciada pelos docentes participantes:

Se não vai no amor, vai na dor, é aquele movimento que os professores já precisavam ter feito há muito tempo, e que a gente nunca fez, e foi aquilo: “ai, eu não gosto de mexer com tecnologia, eu não uso o computador”... gente! Foi na dor, mas a gente sacudiu, a gente também mexeu, a gente também se reorganizou, a gente também se ligou que, sim, que nosso aluno precisa de tecnologia, que nós precisamos de tecnologia e que ela está aí (Roncarelli, 2024, p. 226).

A ideia de que “se não vai no amor, vai na dor” relatada pela professora reforça que, a exemplo do uso das tecnologias digitais, muitas vezes, são situações de emergência que impulsionam o movimento na docência, desencadeando experiências formativas que, sem a emergência, ficariam sempre em segundo plano. A reflexão que a docente propõe acerca da necessidade de repensar as práticas pedagógicas que, por vezes, só ocorre impulsionada por eventos maiores, alheios ao íntimo do cotidiano da sala de aula, está associada à tomada de consciência problematizada por Freire (2017).

Por vezes os docentes mostram-se conscientes dos problemas enfrentados na profissão, evidenciando uma consciência ingênua, que conforme Kronbauer (2018, p. 104), na perspectiva freireana, “é o tipo de consciência dependente, que transfere para os outros e para as instituições a responsabilidade pelas soluções dos problemas”, mas ainda sem conseguir avançar à consciência crítica, que envolve a dimensão do *pensar certo*. A consciência crítica caracteriza-se pela “profundidade com que interpreta os problemas e pelo engajamento sociopolítico” e ainda pela “responsabilidade pelos seus atos, a atitude argumentativa dialógica e a receptividade diante do novo” (Kronbauer, 2018, p. 104). Um docente com consciência crítica é capaz de perceber sua realidade, situando-se histórica, política e socialmente. A transição da consciência ingênua para a crítica

é um processo de transformação social, podendo ser incentivado por meio da formação de dentro da profissão, mediatizada pelas reflexões acerca da prática docente e da realidade social.

Para além da experiência formativa na docência, as pesquisas de Roncarelli (2019, 2024) destacam as experiências entrelaçadas entre a profissão e a vida pessoal, que já eram presentes no cotidiano docente e que, na pandemia, cresceram ainda mais, uma vez que as escolas adentraram as casas dos estudantes e dos professores, por meio do ensino remoto. É o que relatou uma das docentes participantes da tese de Roncarelli (2024, p. 288):

Eu misturei muito as coisas, muito, por demais. Eu fazia comida, respondia o WhatsApp, atendia o telefone, ajudava o M. a fazer a atividade. Depois eu entendi que eu tinha que me organizar, e aí eu comecei a colocar rotina em casa, como se fosse *home office* mesmo, porque eu nunca tinha feito *home office*, a maioria de nós, nunca. Eu descobri que é muito bom levantar cedo, preparar a roupa pra sair e ir trabalhar, cumprir meu trabalho no local de trabalho e voltar pra casa. Porque as coisas se confundiram por demais.

Os estudos analisados evidenciam que a experiência docente é dinâmica, pois está sempre em movimento. Esse movimento envolve a relação consigo e com o outro e, de algum modo, a relação com o mundo. Apesar disso, o que se percebe nas denúncias das narrativas docentes permeadas pelo queixume⁶ é que, se, por um lado, a experiência acadêmica desafia a pensar o mundo, a experiência docente fica circunscrita a pensar a escola. O mundo da experiência docente é o que cabe nas paredes da escola. Esse desafio de transição entre a consciência crítica e a consciência epistemológica na docência é o que, ocasionalmente, aprisiona o professor em uma experiência frustrante, visto que o ideal de “bom professor” nunca é alcançado. Essa frustração reverbera na experiência escolar, nos percursos dos estudantes.

Com base nisso, podemos afirmar que a experiência docente é fluida, dinâmica, sofrida, mas também esperançosa. Ela é significada

⁶ Stecanela (2018) analisa a queixa dos professores abarcada em “culturas da reclamação” por meio do método regressivo progressivo desenvolvido por Lefebvre (2002) e descrito por Pais (2015), a qual é relacionada ao que Paulo Freire refere como sendo um processo de coisificação. Texto disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/8RNmtMBZLRwTtpRbWHvWGj/?format=pdf&lang=pt>.

pelo desejo de reconhecimento de si, do outro e das aprendizagens do estudante, que parecem se revelar somente no “sujeito do futuro”: em quem é e o que aprendeu o cidadão que passou pela experiência escolar. A experiência docente influencia a identidade docente, e isso também produz uma imagem interna e pública da docência.

Experiência escolar: as reverberações do fazer docente nas trajetórias dos estudantes

As experiências docentes, problematizadas anteriormente, afetam também a forma como os próprios estudantes percebem a escola, uma vez que as relações professor-estudante são permeadas pelos desafios narrados pelos docentes. Para além disso, as culturas institucionais influenciam a experiência escolar. O olhar para a experiência escolar é atravessado pelas vivências acadêmicas e formativas dos docentes, pelas suas experiências na profissão e pela forma como isso é articulado ao cotidiano das relações com os estudantes e suas particularidades.

Três teses e duas dissertações analisadas abordam a temática da experiência escolar. Os estudos escutaram jovens do Ensino Fundamental e Ensino Médio em diferentes redes de ensino, no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina. No geral, os jovens relatam suas experiências escolares vinculadas ao sentimento de conclusão de uma etapa de vida, aos vínculos afetivos com os colegas que foram construídos ao longo dos anos de convivência, às preocupações acerca do desempenho escolar; e anseiam por uma escola que valorize uma relação pedagógica dialógica.

Na pesquisa de Pires (2018), os jovens relatam diversas situações de estranhamento ao entrar em outro contexto escolar, visto que vieram de diversas escolas de Ensino Fundamental, públicas e particulares, para cursar o Ensino Médio em uma instituição federal de formação profissional técnica, contexto diferente do que viviam antes, além de precisarem construir novos laços de amizade. Uma das narrativas evidencia essa situação: “Quando eu entrei aqui no Instituto, junto com o medo das notas, mais o desconhecido, porque vários dos meus amigos do fundamental não vieram pra cá, então, tipo meio que fiquei sozinho durante um tempo” (Pires, 2018, p. 139). Para além dos desafios de se sentir pertencente a um cenário escolar diferente, houve a dificuldade de adaptar-se às novas

exigências quanto ao desempenho escolar, apreensão narrada por diversos jovens:

As minhas notas, sabe... o meu desempenho. Isso me afeta muito. Porque as pessoas acham que eu tô querendo ir mal. Não quero! Queria ser inteligente igual todo mundo. Ter mais facilidade de aprender, coisa que eu não tenho. Queria ter mais tempo, coisa que eu não tenho, entendeu? (Pires, 2018, p. 151).

O desejo de ter um bom desempenho escolar, medido pelas “boas notas” é evidenciado em todas as pesquisas, reforçando que a forma classificatória de avaliação faz-se presente nos diferentes contextos escolares e gera angústias nos jovens ainda que, frequentemente, os docentes acreditem que o estudante “está querendo ir mal”. Isso corrobora a tese de que a experiência escolar é, na maioria das vezes, marcada pelas culturas avaliativas que ultrapassam fronteiras seculares, em culturas de reprodução (Lemons, 2016). Entre a pedagogia tradicional cultuada por muitas décadas e a pedagogia progressista emergida nas últimas décadas do século passado, Charlot (2020) denuncia que a primeira ainda está presente e a segunda não consolidou sua autonomia, indicando a ausência de uma pedagogia contemporânea que atenda aos desafios do século XXI.

Uma das narrativas elucida a questão da classificação como algo presente na experiência escolar: “[...] até dentro da sala de aula as pessoas te classificam, de acordo com o que tu alcança” (Molon, 2024, p. 132). A perspectiva de pertencimento é afetada pela lógica da classificação, pois grupos se dividem entre os bons e os maus estudantes, de acordo com seus desempenhos em provas e avaliações. Duas narrativas da pesquisa de Moraes (2019, p. 171) ilustram esse contexto:

Os alunos estão muito preocupados com nota, tem que atingir a média. Depois disso acabou, eu não preciso mais me preocupar com nada. Eu também me coloco no lugar. Eu também sou um pouco assim. Eu vou estudar essa noite para a prova de amanhã e depois terminei a prova e eu já não sei mais nada. Porque eu tentei decorar. Só para a hora da prova.

Eu acho que é meio complicado o teu sucesso profissional ser decidido por uma prova, que funciona basicamente como um abatedouro, quem não consegue passar, vai

ter muita dificuldade. Não vai conseguir chegar a lugar nenhum.

O sistema classificatório de avaliação ser visto como um “abatedouro” pelos estudantes os coloca em constante pressão por resultados, necessidade de adequação e medo do que o futuro aguarda: se não consigo tirar boas notas na escola, que vida profissional terei? A perspectiva da escola como preparação para o mundo do trabalho é evidente nas narrativas, especialmente nas dos jovens do Ensino Médio, que percebem estar em um importante momento de transição de suas vidas.

Convém destacar que a escola possui um importante papel na preparação dos jovens para o futuro profissional, mas essa não deve ser a sua única e principal função. A perspectiva de mercantilização da educação fica evidente nas narrativas dos jovens que não percebem sentido na escola em seu tempo presente e esperam o futuro para significar as experiências escolares por meio da vida profissional. Essa perspectiva se vincula a uma “crise de sentidos”, especialmente no Ensino Médio, em que a escola se mostra distante dos interesses juvenis e de suas realidades, operando com uma forma escolar rígida que resiste à mudança e à inovação. Para alguns jovens, a escola opera como uma prisão:

É essa a sensação. Uma sensação de se sentir preso. Se sentir tipo... com duas viseiras, assim, olhando para frente. Tu quer olhar para o lado e não consegue. É isso! Está preso ali. Fechado nesse mundo. É isso e pronto. Tu tem que aprender isso. É restringido. É isso! (Moraes, 2019, p. 151).

O “é isso e pronto” presente na narrativa juvenil reforça a experiência conformativa vivida na escola: já no Ensino Médio, após anos de trajetória escolar, ainda que percebam e denunciem a falta de escuta presente no ambiente escolar, os jovens passam a se conformar com a estrutura e compreender que há um caminho a ser seguido e que a “única saída” é caminhar rumo ao final desse percurso, seguindo as instruções. Essa experiência conformativa passa a ser percebida também como uma das inúmeras preparações que a escola parece fazer para o mundo do trabalho:

É que querendo ou não tudo o que a gente faz, o modo como a gente age na escola, sentar em filas, um atrás do outro, corretinho. Respeitar essa autoridade que está na

nostra frente. Sei lá. A gente está sendo preparado para trabalhar numa empresa, onde tu tem que fazer aquele trabalho, naquele lugar, corretinho, bonitinho, sabe? Respeitando uma autoridade (Moraes, 2019, p. 165).

A narrativa evidencia que a escola opera em favor da sociedade capitalista que compreende o trabalhador como um sujeito passivo, que cumpre regras, realiza suas funções sem questionar e que, acima de tudo, trabalha em prol da manutenção do sistema (Antunes, 2022). Essa perspectiva afasta-se do viés emancipatório e crítico da educação, defendido por Freire (2015). Apesar de se perceberem nesse contexto, os jovens mostram compreensão sobre as possibilidades de se fazer uma educação diferente, por meio do diálogo: “[...] os espaços de diálogo, eles precisam existir, porque senão as coisas, elas se tornam, em certo momento, até impraticáveis, assim, o ruído vai se ampliando” (Molon, 2024, p. 147).

Os sentidos que os jovens associam ao diálogo foi presente em todas as pesquisas: diálogo como possibilidade de escuta, de mudança e de fortalecimento de vínculos. Um dos estudantes escutados por Silva (2023, p. 101) destacou: “Eu acho que eles deveriam, tipo, pegar o aluno e conversar, tipo, ter uma conversa, não só dar suspensão”. A mesma perspectiva é evidenciada na pesquisa de Moraes (2019, p. 159): “Teria que ter mais contato aluno-professor. Não só o professor falar, passar e a gente escrever. Mais debate”.

Algumas pesquisas (Moraes, 2019; Silva, 2023) destacam o uso de ferramentas disciplinares, como o Livro de Ocorrências, o acionamento dos pais e da própria Guarda Municipal como uma “pedagogia do quartel” que se opõe ao diálogo e à escuta, transformando a escola em um instrumento de controle social e disciplinamento unilateral. Os estudantes percebem que, quando descumprem as regras estabelecidas, prevalece a resolução punitiva, pois não há tentativa de diálogo por parte da gestão escolar. Nesse sentido, os jovens relatam experiências de readequação, pressão pela cultura do mérito, estresse e sentimentos de desvalorização e injustiça diante das expectativas e normas escolares. Há um desejo constante por uma escola que dialogue com sua realidade e os prepare para o “mundo lá fora” de forma mais significativa, não apenas na perspectiva da obediência.

Essa percepção estudantil já foi denunciada em estudos anteriores (Stecanela, 2018, p. 933), ao identificar que os jovens “almejam ser escutados em suas demandas individuais e coletivas e manifestam o desejo de uma escola que desafie as conexões entre teoria e prática, em outras palavras, entre os saberes escolares, os saberes da vida cotidiana”. Ser escutado perpassa a perspectiva freireana de diálogo, em que a escuta requer não só “ouvir”, com o sentido da audição, mas também atentar-se às demandas dos jovens de forma que elas possam ser consideradas na relação pedagógica estabelecida, com viés emancipatório.

Nesse sentido, os estudos de Pires (2018) e Molon (2024) narram contextos de Ensino Médio com maior potencial emancipatório, visando à formação integral e ao direito à educação para todos, em que a escuta estudantil é valorizada. As duas pesquisas analisam o cotidiano de Institutos Federais, o que aponta para uma das evidências possíveis da diferença para as demais realidades narradas. Os jovens refletem sobre o quanto o diálogo contribui para as aprendizagens que são construídas na escola:

Os professores sempre ajudaram muito os alunos, sempre mostraram preocupação, sempre. Não ficava aquela relação distante. Eles se aproximavam bastante, claro que dentro do possível e isso tornou toda a experiência aqui muito melhor, muito mais gratificante. E eu acabei aprendendo muito mais coisas do que eu imaginei que eu iria aprender. E eu acho que no final, a soma das minhas experiências, é positiva aqui no IF (Pires, 2018, p. 169).

Também evidenciam o quanto essa realidade é diferente das escolas públicas das redes estaduais e municipais:

Eu vinha de uma escola, que, às vezes, tu sentava na classe e a cadeira quebrava, porque era bem ruim. Tu ia no banheiro e a porta tava pichada. Eles arrumavam a descarga, durava uma semana arrumada. E daí vim pra cá, projetor, computador, tudo funcionando, papel no banheiro. Na outra escola, não tinha isso, daí outro mundo (Pires, 2018, p. 137).

A própria conservação e manutenção do espaço escolar influenciam na experiência dos estudantes. É mais fácil sentir-se pertencente a um espaço bem cuidado, que apresenta investimentos e preocupação com o desenvolvimento estudantil em aproximação ao reconhecimento do direito à educação. O espaço também educa

e, o investimento em estrutura presente nos Institutos Federais, no geral, é bastante superior ao de escolas municipais e estaduais das regiões em que as pesquisas foram realizadas. Isso contribui para o acolhimento, que inicia pelo próprio espaço físico e, posteriormente, estende-se para as relações entre professores e estudantes: “Eu acho que a estrutura de acolhimento da escola para o aluno é muito, muito, muito boa e muito importante” (Pires, 2018, p. 137).

Por sua vez, os jovens da pesquisa de Arruda (2023) relatam que esse acolhimento por meio do diálogo se evidencia também nas práticas pedagógicas que valorizam a comunicação entre os sujeitos e ensinam os jovens a se posicionar de forma assertiva:

Na comunicação, nossa! Na comunicação, eu acho o principal pra você ter a confiança de chegar, de você falar (pausa)... Eu era muito envergonhada pra chegar e falar com as pessoas, né? Então, isso foi, nossa! É o principal! Quando eu chego, eu comunico, se é uma pessoa que eu conheço sei como chegar, como abordar, como falar (Arruda, 2023, p. 219).

Esse aprendizado demonstra a grande diferença de percepção sobre o papel da escola dos estudantes da pesquisa de Arruda (2023), que valorizam a construção dialógica que os ensinou a comunicar seus desejos e suas percepções de forma assertiva, contribuindo para o seu futuro no mundo do trabalho; e os jovens da pesquisa de Moraes (2019), que evidenciam um ajustamento às regras e que esse comportamento conformativo também é necessário “para trabalhar em uma empresa”.

Esses entendimentos distintos retratam os papéis sociais que se espera que esses jovens assumam no futuro: jovens periféricos, que acessam escolas da rede estadual de ensino, com estruturas físicas precárias, docentes mal valorizados e práticas classificatórias, estão sendo preparados para trabalhar em contextos de sujeição, sem questionar. Jovens egressos do Ensino Médio de Institutos Federais, que passaram por processo seletivo para acessar a escola, com estrutura adequada para as aulas, docentes valorizados financeira e socialmente, com perspectivas pedagógicas dialógicas e acolhedoras, são preparados para ter posições pensantes no mundo do trabalho. As experiências escolares, portanto, aproximam-se no contexto da busca por diálogo e escuta, mas se distanciam na concretização dessa prática dialógica: nem todos os estudantes

chegam a vivenciar experiências dialógicas em suas trajetórias escolares.

Os contrastes identificados entre as diferentes realidades escolares sugerem que a qualidade da experiência escolar não decorre exclusivamente das condições materiais oferecidas pelas instituições, ainda que elas exerçam influência significativa. O que emerge das narrativas é a centralidade das culturas institucionais produzidas no cotidiano das escolas, capazes de fortalecer ou enfraquecer o sentimento de pertencimento, a participação e o reconhecimento dos estudantes. Nesse sentido, as diferenças observadas não podem ser reduzidas a um binarismo entre escolas “boas” ou “ruins”, mas remetem às distintas formas de compreender o próprio sentido da educação. Enquanto alguns contextos organizam a relação pedagógica a partir da lógica do controle, da classificação e da obediência, outros investem na construção do diálogo, da escuta e da participação como princípios estruturantes da experiência escolar. Mais do que práticas isoladas, essas escolhas expressam projetos distintos de formação humana e, por consequência, de educação.

No âmbito das pesquisas analisadas, enquanto alguns contextos educacionais incentivam o protagonismo, a autonomia e a participação ativa dos jovens em seus projetos de vida, em outros, os estudantes se sentem julgados, silenciados e sem voz, com pouca oportunidade de expressar suas dúvidas e anseios. A escola é vista tanto como um espaço de esperança e acolhimento quanto de rigidez e controle. Consideramos, portanto, que a experiência escolar se expressa pelo desejo do diálogo, na manifestação da palavra e na escuta do que é dito, ecoando em ações que fortalecem uma relação pedagógica em uma perspectiva dialógica. Ela é significada pelo desejo de aprender, pelos sentidos que acompanham os modos de se relacionar com o aprender, com as pessoas e com o mundo, vinculando-se à descoberta do mundo e das relações.

Quando observadas em conjunto, as três dimensões de experiência rastreadas deixam de representar categorias independentes e passam a configurar um mesmo movimento formativo. A experiência acadêmica produz modos de compreender a profissão, os quais reverberam na experiência docente, orientando práticas, escolhas e relações construídas no cotidiano escolar. Por

sua vez, a experiência escolar vivida pelos estudantes retroalimenta novas compreensões acerca da docência e da própria formação inicial, constituindo um *continuum experiencial* de resignificação. Este não se refere, portanto, a uma sucessão cronológica de etapas, mas a um processo permanente de produção de sentidos, no qual diferentes tempos e espaços educativos permanecem entrelaçados, influenciando-se mutuamente.

Considerações finais

O estudo cumpriu seu objetivo fundamental de promover uma reflexão sobre as trajetórias formativas que se entrelaçam no cotidiano da educação, rastreando os sentidos atribuídos à experiência acadêmica, docente e escolar em um *corpus* de 14 trabalhos defendidos entre 2018 e 2024 no âmbito do Grupo de Pesquisa Observa. Foi possível identificar as interfaces, continuidades e rupturas que forjam as identidades de estudantes e professores. Os principais achados revelam que a experiência não é um elemento isolado, mas um processo de constituição do sujeito que envolve dimensões relacionais, afetivas e políticas, fundamentadas na *práxis* e no diálogo.

O entrelaçamento entre as três esferas de experiência – acadêmica, docente e escolar – demonstra que estas não operam isoladamente e de maneira estanque, mas em um *continuum experiencial*. A experiência acadêmica atua como o primeiro contato com a identidade profissional, sendo influenciada pela inspiração em docentes formadores e pelo sentimento de pertença. Esta, por sua vez, reverbera na experiência docente, que se manifesta na prática pedagógica cotidiana e na luta constante por reconhecimento. Finalmente, a experiência escolar dos discentes é o reflexo direto desse fazer docente, em grande medida, influenciado pelas culturas de reprodução e classificação, mas, também, pelo desejo de protagonizar uma escola dialógica e acolhedora. As três esferas são perpassadas pela identidade do sujeito e atravessadas por dimensões epistêmicas e sociais que determinam os modos de *estar sendo* no mundo educativo.

Portanto, o conceito de experiência que emerge deste estudo a configura como um *continuum experiencial* dinâmico e multidimensional, no qual cada vivência pedagógica e formativa

modifica e ressignifica as experiências futuras. Ela transcende a mera acumulação de conhecimentos técnicos ou curriculares, configurando-se como um processo de atribuição de sentidos ao vivido, em que as dimensões individuais, relacionais, afetivas e sociais se entrelaçam na constituição da identidade do sujeito. O conceito abarca desde o sentimento de pertencimento e acolhimento no ambiente acadêmico até a busca por diálogo, escuta e reconhecimento intersubjetivo no cotidiano docente e escolar, consolidando-se como o elemento mediador fundamental que conecta as trajetórias do aprender, do ensinar e do *estar sendo* no mundo educativo.

Diante desse cenário, surge a seguinte problematização: como os impactos da experiência escolar afetam a escolha pela profissão docente? A pesquisa indica que a escolha pela licenciatura está profundamente vinculada ao reconhecimento de si e da própria trajetória escolar anterior. O desejo de ser professor é muitas vezes despertado pela percepção de docentes como referências e seres humanos que testemunham a docência, inspirando o desejo de aprender e de ensinar. Contudo, os ecos dos trabalhos acessados também revelam que experiências escolares marcadas pela “coisificação” ou pela percepção da escola como um “abatedouro” classificatório podem gerar sentimentos de desvalorização que impactam a imagem da docência. Assim, a escolha pela docência é influenciada pelo imaginário de que, através da profissão, será possível transformar o mundo, uma esperança que nasce ou se fortalece nas relações tecidas ainda na Educação Básica.

As potencialidades percebidas com o rastreamento dos trabalhos analisados são vastas, pois permitem a construção de uma metanarrativa que conecta diferentes realidades e contextos educativos. Este mapeamento evidencia que a formação de professores deve transcender o *design* curricular técnico para abraçar uma prática humanizada e sensível ao outro, porque inclui o eu do professor e o eu do estudante no movimento gnosiológico. O rastreamento realizado fertiliza uma base sólida que fomenta novos estudos que busquem compreender a escola e a universidade não apenas como locais de instrução, mas como espaços de produção de sentidos e de efetivação do direito à educação, por meio da escuta e do exercício da fala, em múltiplas linguagens, perpassadas pelas

subjetividades que constituem as relações, em síntese, pelo exercício do verdadeiro diálogo como encontro humano.

Referências

ANTUNES, R. *Capitalismo pandêmico*. São Paulo: Boitempo, 2022.

ARRUDA, A. A. de. *Jovens e Ensino Médio em tempo integral: sentidos atribuídos ao macrocomponente curricular núcleo articulador*. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2023.

BACELLAR, C. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassannezi (org.). *Fontes Históricas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 23-79.

BUENO, M. N. *A BNCC e a prática pedagógica no cotidiano escolar: a implementação da política curricular em Caxias do Sul*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2022.

CHARLOT, B. *Educação ou barbárie?: uma escolha para a sociedade contemporânea*. Trad. Sandra Pina. São Paulo: Cortez, 2020.

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

DEWEY, J. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. 15. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DUBET, F. *Sociologia da experiência*. Paris: Éditions du Seuil, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 55. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. São Paulo: Cortez, 1982.

HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Trad. Luiz Repa. São Paulo: 34, 2003.

INDA, P. A. A. *A arquitetura da experiência acadêmica: um estudo de caso em uma universidade comunitária*. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2023.

KAODINSKI, F. *Narrativas em relação: do design da experiência acadêmica ao design de gestão*. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2022.

KRONBAUER, L. G. Ação-reflexão. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). *Dicionário Paulo Freire*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 25-26.

LEMONS, C. C. *Aprendizagem no cotidiano escolar: direitos, experiências e percepções discentes*. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2020.

LEMONS, C. C. *Do direito à educação ao direito à aprendizagem: um estudo sobre culturas de intervenção pedagógica (Caxias do Sul – 1988-2013)*. 2015. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.

MOLON, L. C. *Jovens e conselho de classe: um estudo de caso a partir da dimensão participativa no Ensino Médio integrado no IFRS – Campus Bento Gonçalves*. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2024.

MORAES, C. F. *Juventudes do século XXI e o cotidiano do Ensino Médio no Rio Grande do Sul: por entre as dobras do Seminário Integrado*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

PIRES, J. G. *Jovens e escola justa: o cotidiano nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (IFRS Campus Caxias do Sul/RS)*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019.

RONCARELLI, I. A. *O cotidiano da escola na pandemia da Covid-19: uma docência em movimento pela voz dos professores*. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2024.

RONCARELLI, I. A. *Docência em movimento, entrecruzamentos de percursos de vida e percursos docentes: o que acontece com as professoras?* 2019. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019.

SANTOS, A. M. S. *Formação continuada e pandemia da Covid-19: um estudo a partir da experiência docente no Ensino Fundamental de Ipueiras – CE*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2023.

SILVA, J. L. *Experiência escolar juvenil em periferia urbana: sentimentos de injustiça e processos de reconhecimento*. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2023.

STECANELA, N. A coisificação da relação pedagógica no cotidiano escolar. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 94643, n. 3, p. 929-946, jul./set. 2018.

STAKE, R. E. *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995. ISBN 978-0-8039-5767-1.

TROMBETTA, S. Alteridade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). *Dicionário Paulo Freire*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 35-37.

ZANETTE, C. R. S. *A relação do docente com o saber: sentidos atribuídos aos referenciais curriculares e ao ensinar no cotidiano da escola pública*. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2020.