

# Educação Contemporaneidade

Revista da FAEEBA volume 29 - número 57 - jan./mar. 2020



## Educação Básica: Processos de Formação de Professores



Universidade do Estado da Bahia - UNEB / Departamento de Educação - Campus I  
Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade

# Educação Básica: Processos de Formação de Professores





**UNEB**

UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA BAHIA

Reitor: José Bites de Carvalho; Vice-Reitor: Marcelo D'Ávila

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I**

Diretora: Adelaide Rocha Badaró

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEduc**

Coordenadora: Mary Valda Sales

**Editor Geral:** Elizeu Clementino de Souza (UNEB)

**Editora Científica:** Lúvia Alessandra Fialho da Costa (UNEB)

**Editores Associados:** Dalila Andrade Oliveira (UFMG); Elizeu Clementino de Souza (UNEB);

Jorge do Ó (Universidade de Lisboa); Liége Maria Sitja Fornari (UNEB)

## CONSELHO EDITORIAL

### Conselheiros nacionais

Antônio Amorim

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

Ana Chrystina Venâncio Mignot

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ*

Betânia Leite Ramalho

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN*

Cipriano Carlos Luckesi

*Universidade Federal da Bahia-UFBA*

Edivaldo Machado Boaventura

*Universidade Federal da Bahia-UFBA*

Edla Eggert

*Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS*

Jaci Maria Ferraz de Menezes

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

João Wanderley Geraldi

*Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP*

José Carlos Sebe Bom Meihy

*Universidade de São Paulo-USP*

Maria Elly Hertz Genro

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS*

Maria Teresa Santos Cunha

*Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC*

Nádia Hage Fialho

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

Paula Perin Vicentini

*Universidade de São Paulo-USP*

Robert Evan Verhine

*Universidade Federal da Bahia - UFBA*

Tânia Regina Dantas

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

Walter Esteves Garcia

*Associação Brasileira de Tecnologia Educacional / Instituto Paulo Freire*

### Conselheiros internacionais

Antônio Gomes Ferreira

*Universidade de Coimbra, Portugal*

António Nóvoa

*Universidade de Lisboa- Portugal*

Cristine Delory-Momberger

*Universidade de Paris 13 – França*

Daniel Suarez

*Universidade Buenos Aires- UBA- Argentina*

Ellen Bigler

*Rhode Island College, USA*

Edmundo Anibal Heredia

*Universidade Nacional de Córdoba- Argentina*

Francisco Antonio Loiola

*Université Laval, Québec, Canada*

Giuseppe Milan

*Università di Padova – Itália*

Julio César Díaz Argueta

*Universidad de San Carlos de Guatemala*

Mercedes Villanova

*Universidade de Barcelona, Espanha*

Paolo Orefice

*Università di Firenze - Itália*

**Coordenador do n. 57:** Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios (UNEB) e Luciane Maria Schlindwein (UFSC)

**Revisão:** Luiz Fernando Sarno; **Tradução/revisão Inglês:** Lorena Paccini Lustosa

**Capa e Editoração:** Linivaldo Cardoso Greenhalgh (“A Luz”, de Carybé – Escola Parque, Salvador/BA)

**Editora Assistente:** Maura Icléa Castro

Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Educação – Campus I  
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

REVISTA DA FAEEBA

# Educação e Contemporaneidade

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 29, n. 57, p. 1-293, jan./mar. 2020

ISSN 2358-0194 (eletrônico)

# Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade

Revista do Departamento de Educação – Campus I  
(Ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEEBA)

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

Esta revista oferece acesso livre ao seu conteúdo. Publicação quadrimestral temática que analisa e discute assuntos de interesse educacional, científico e cultural. Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

**ADMINISTRAÇÃO:** A correspondência relativa a informações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
Departamento de Educação I - DEDC  
Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula  
41150-000 SALVADOR – BAHIA - BRASIL  
E-mail: [refaeeba.dedc1@listas.uneb.br](mailto:refaeeba.dedc1@listas.uneb.br)

Normas para publicação: vide últimas páginas.

Submissão de artigos: <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/about/submissions#onlinesubmissions>

Email: [fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)

Site da Revista da FAEEBA: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>

## Indexadores e Base de Dados:

- BAMP – Biblioteca Ana Maria Poppovic – Fundação Carlos Chagas, Brasil. [www.fcc.org.br](http://www.fcc.org.br)
  - Educ@ – Publicações online de Educação – Fundação Carlos Chagas, Brasil. [www.fcc.org.br](http://www.fcc.org.br)
  - BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil, Cibec/Inep/MEC). <http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php>
  - EDUBASE – Biblioteca Joel Martins – FAE / Faculdade de Educação - UNICAMP. <http://edubase.modalbox.com.br/portal/>
  - Sumários de Periódicos em Educação e Boletim Bibliográfico do Serviço de Biblioteca e Documentação - Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação/Serviço de Biblioteca e Documentação. [www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html](http://www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html)
  - CLASE - Base de Dados Bibliográficos en Ciencias Sociales y Humanidades da Hemeroteca Latinoamericana - Universidade Nacional Autónoma do México: Site: <http://www.dgbiblio.unam.mx>
  - DOAJ - Directory of Open Access Journals. <https://doaj.org/>
  - INIST - Institut de l'Information Scientifique et Technique / CNRS - Centre National de la Recherche Scientifique de Nancy/ France. Site: <http://www.inist.fr>
  - IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - México). Site: [www.iisue.unam.mx](http://www.iisue.unam.mx)
  - LATININDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal). Site: [www.latindex.org](http://www.latindex.org)
  - Portal de Periódicos CAPES. Site: [www.periodicos.capes.gov.br](http://www.periodicos.capes.gov.br)
  - EZB-Elektronische Zeitschriftenbibliothek/ Eletronic Journals Library (Universität Regensburg - Alemanha). Site: [www.rzblx1.uni-regensburg.de](http://www.rzblx1.uni-regensburg.de)
  - SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Periódicos. <http://seer.ibict.br>
  - ULRICH'S - Internacional Periodicals Directory. [www.ulrichsweb.com](http://www.ulrichsweb.com)
  - Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica (oasisbr). [www.ibict.br](http://www.ibict.br)
  - Diretório Luso-Brasileiro. Repositórios e Revistas de Acesso aberto. [www.ibict.br](http://www.ibict.br)
- Pede-se permuta / We ask for exchange.

**Este número teve o apoio da Editora da Universidade do Estado da Bahia (EDUNEB) para impressão.**

Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia,  
Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992-

Periodicidade quadrimestral.  
Semestral até o volume 24, n. 44 (jul./dez., 2015)

ISSN 0104-7043 (impresso)  
ISSN 2358-0194 (eletrônico)

1. Educação. I. Universidade do Estado da Bahia. II. Título.

CDD: 370.5  
CDU: 37(05)



Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula - 41150-000 - Salvador - Bahia - Brasil - Fone: +55 71 3117-2200



# SUMÁRIO

## EDUCAÇÃO BÁSICA: PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

- 12** APRESENTAÇÃO  
*Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios; Luciane Maria Schlindwein*
- 15** PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA E O LUGAR DAS PRÁTICAS  
*Bernardete Angelina Gatti*
- 29** CONCEPÇÕES DOCENTES QUANTO AOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO  
*Ana Paula de Andrade Janz Elias; Beatriz Maria Zoppo; Claudino Gilz*
- 45** MESTRADOS PROFISSIONAIS EM REDE: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE  
*Cecilia Rosa Lacerda, Marli Eliza Andre*
- 61** APRENDIZAGEM DA DOCENCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA EM COMUNIDADES DE PRÁTICA  
*Joana Paulin Romanowski; Soraia Carise Prates; Pura Lucia Oliver Martins*
- 78** FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISE DOS PROCESSOS FORMATIVOS  
*Simone Regina Manosso Cartaxo; Marília Marques Mira; Rosangela Gasparim*
- 95** FORMAÇÃO CONTINUADA E PESQUISA NA ESCOLA: A PRÁTICA DOCENTE EM FOCO  
*Luciane Maria Schlindwein; Rita Buzzi Rausch*
- 109** FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL: INTERFACES COM A DIVERSIDADE  
*Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios; Fabrício Oliveira da Silva; Ana Lúcia Gomes da Silva*
- 125** UMA ANÁLISE SOBRE OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA  
*Marielda Ferreira Pryjma, Jamile Cristina Ajub Bridi*
- 144** O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR  
*Susana Soares Tozetto; Melissa Rodrigues da Silva; Dayana Oliveira*
- 157** COMPREENSÕES DE CUIDADO E EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PRODUZIDAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO  
*Roseli de Fátima Rech Pilonetto; Marta Nörnberg*
- 175** IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: METAMORFOSES DE UMA GUERREIRA  
*Giovana Maria Belém Falcão, Isabel Maria Sabino de Farias*
- 190** AS HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS INICIANTE NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA  
*Joelson de Sousa Moraes; Inês Ferreira de Souza Bragança*
- 203** CONVERSA, PARTILHA E FORMAÇÃO DOCENTE: O FÓRUM DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA (FALE)  
*Tiago Ribeiro; Carmen Sanches Sampaio*
- 219** RESSIGNIFICAR A FORMAÇÃO DOCENTE NA RELAÇÃO COM AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS  
*Cyntia Simioni Franca; Nara Rubia Carvalho Cunha; Guilherme Do Val Toledo Prado*

## ESTUDOS

- 236** EPISTEMOLOGIAS DA GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: TEORIAS DE APRENDIZAGEM EM EVIDÊNCIA  
*Fernando Silvio Cavalcante Pimentel; Josefa Kelly Cavalcante Oliveira*
- 251** AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E SEUS EFEITOS NA GESTÃO ESCOLAR: A CONCEPÇÃO DOS DIRETORES  
*Nonato Assis de Miranda; Paulo Sérgio Garcia; Estéfano Vizconde Veraszto*
- 269** MULTIPLICAR ESCOLAS E *ESTAR NA CULTURA*: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLA DOS TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA/BA  
*José Valdir Jesus de Santana; Clarice Cohn*
- 287** TEMAS E PRAZOS DE SUBMISSÕES PRÓXIMOS DOSSIÊS - 2020/2021
- 288** NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

# CONTENTS

## BASIC EDUCATION: TEACHER TRAINING PROCESSES

- 12** PRESENTATION  
*Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios; Luciane Maria Schindwein*
- 15** TEACHER EDUCATION: THE RELATIONSHIP THEORY - ACTION AND THE PLACE OF EDUCATIONAL PRACTICE  
*Bernardete A. Gatti*
- 29** TEACHING CONCEPTIONS FOR TEACHER TRAINING PROCESSES: AN EXPLORATORY STUDY  
*Ana Paula de Andrade Janz Elias; Beatriz Maria Zoppo; Claudino Gilz*
- 45** PROFESSIONAL MASTERS IN CHAIN: CONTRIBUTIONS AND CHALLENGES FOR TEACHER TRAINING  
*Cecilia Rosa Lacerda; Marli Eliza Andre*
- 61** TEACHING LEARNING FOR BASIC EDUCATION IN PRACTICE COMMUNITIES  
*Joana Paulin Romanowski; Soraia Carise Prates; Pura Lucia Oliver Martins*
- 78** EDUCATION TEACHER TRAINING: ANALYSIS OF TRAINING PROCESSES  
*Simone Regina Manosso Cartaxo; Marília Marques Mira; Rosângela Gasparim*
- 95** CONTINUING EDUCATION AND RESEARCH IN SCHOOL: TEACHING PRACTICE IN FOCUS  
*Rita Buzzi Rausch; Luciane Maria Schindwein*
- 109** TEACHER EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOL: INTERFACES WITH DIVERSITY  
*Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios; Fabrício Oliveira da Silva; Ana Lúcia Gomes da Silva*
- 125** ANALYSIS ON THE PROGRAMS OF TEACHER TRAINING FOR BASIC EDUCATION  
*Mariêlda Ferreira Pryjma; Jamile Cristina Ajub Bridi*
- 144** SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIP IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION FOR INITIAL TEACHER EDUCATION  
*Susana Soares Tozetto; Melissa Rodrigues da Silva*
- 157** UNDERSTANDINGS OF CARE AND EDUCATION IN CHILD EDUCATION PRODUCED IN THE SUPERVISED PRACTICE  
*Roseli de Fátima Rech Pilonetto; Marta Nörnberg*
- 175** IDENTITY AND TEACHING TRAINING: METAMORPHOSIS OF A STRUGGLER  
*Giovana Maria Belém Falcão; Isabel Maria Sabino de Farias*
- 190** LIFE STORIES OF INITIATING TEACHER IN THE TEACHER CONSTITUTION PROCESS  
*Joelson de Sousa Moraes; Inês Ferreira de Souza Bragança*
- 203** CONVERSATION, SHARING AND TEACHER TRAINING: THE LITERACY, READING AND WRITING FORUM (FALE)  
*Tiago Ribeiro; Carmen Sanches Sampaio*
- 219** REFRAME TEACHER TRAINING IN RELATION TO LIVED EXPERIENCES  
*Cyntia Simioni França; Nara Rubia Carvalho Cunha; Guilherme Do Val Toledo Prado*



## ESTUDIES

**236** EPISTEMOLOGIES ISSUES OF GAMIFICATION IN EDUCATION: THEORETICAL PERSPECTIVES IN EVIDENCE

*Josefa Kelly Cavalcante de Oliveira; Fernando Silvio Cavalcante Pimentel*

**251** LARGE SCALE ASSESSMENT AND ITS EFFECTS: THE CONCEPTION OF SCHOOL PRINCIPALS

*Nonato Assis de Miranda; Paulo Sérgio Garcia; Estéfano Vizconde Veraszto*

**269** MULTIPLYING SCHOOLS AND BEING IN CULTURE: SOME CONSIDERATIONS ABOUT THE TUPINAMBÁ'S SCHOOL FROM OLIVENÇA/BA

*José Valdir Jesus de Santana; Clarice Cohn*

**291** NORMS FOR PUBLICATION

# SUMARIO

## EDUCACIÓN BÁSICA: PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE

- 12** PRESENTACIÓN  
*Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios; Luciane Maria Schlindwein*
- 15** FORMACIÓN DE MAESTROS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA: LA RELACIÓN TEORIA-PRACTICA Y LA IMPORTANCIA DE LAS PRACTICAS EDUCATIVAS  
*Bernardete A. Gatti*
- 29** CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA PARA PROCESOS DE EDUCACIÓN DE PROFESORES: UN ESTUDIO EXPLORATORIO  
*Ana Paula de Andrade Janz Elias; Beatriz Maria Zoppo; Claudino Gilz*
- 45** MASTERS PROFESIONALES EN RED: CONTRIBUCIONES Y DESAFÍOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE  
*Cecilia Rosa Lacerda; Marli Eliza Andre*
- 61** ENSEÑANZA DE APRENDIZAJE PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA EN COMUNIDADES DE PRÁCTICA  
*Joana Paulin Romanowski; Soraia Carise Prates; Pura Lucia Oliver Martins*
- 78** FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN: ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN  
*Simone Regina Manosso Cartaxo; Marília Marques Mira; Rosangela Gasparim*
- 95** EDUCACIÓN CONTINUA E INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA: PRÁCTICA DOCENTE ENFOQUE  
*Rita Buzzi Rausch; Luciane Maria Schlindwein*
- 109** FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA PRIMARIA: INTERFACES CON LA DIVERSIDAD  
*Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios; Fabrício Oliveira da Silva; Ana Lúcia Gomes da Silva*
- 125** ANÁLISIS DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA  
*Marielda Ferreira Pryjma; Jamile Cristina Ajub Bridi*
- 144** LA PRÁCTICA CURRICULAR SUPERVISADA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL PARA LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR  
*Susana Soares Tozetto; Melissa Rodrigues da Silva*
- 157** COMPRENSIÓN DEL CUIDADO Y EDUCACIÓN INFANTIL PRODUCIDAS EN LA ETAPA SUPERVISADA  
*Roseli de Fátima Rech Pilonetto; Marta Nörnberg*
- 175** IDENTIDAD Y FORMACIÓN DOCENTE: METAMORFOSIS DE UNA GUERRERA  
*Giovana Maria Belém Falcão; Isabel Maria Sabino de Farias*
- 190** HISTORIAS DE VIDA DE INICIAR AL PROFESOR EN EL PROCESO DE CONSTITUCIÓN DEL PROFESOR  
*Joelson de Sousa Morais; Inês Ferreira de Souza Bragança*
- 203** CONVERSACIÓN, INTERCAMBIO Y FORMACIÓN DOCENTE: EL FORO DE ALFABETIZACIÓN, LECTURA Y ESCRITURA (FALE)  
*Tiago Ribeiro; Carmen Sanches Sampaio*
- 219** RENUNCIAR LA FORMACIÓN DOCENTE EN RELACIÓN CON LAS EXPERIENCIAS VIVAS  
*Cyntia Simioni França; Nara Rubia Carvalho Cunha; Guilherme Do Val Toledo Prado*

## ESTUDIOS

**236** EPISTEMOLOGÍAS DE LA GAMIFICACIÓN EM LA EDUCACIÓN: TEORÍAS DE APRENDIZAJE EM PRUEBAS

*Josefa Kelly Cavalcante de Oliveira; Fernando Silvio Cavalcante Pimentel*

**251** EVALUACIÓN DE GRAN ESCALA Y SUS EFECTOS: EL DISEÑO DE LOS DIRECTORES DE ESCUELA

*Nonato Assis de Miranda; Paulo Sérgio Garcia; Estéfano Vizconde Veraszto*

**269** MULTIPLICAR ESCUELAS Y ESTAR EN LA CULTURA: ALGUNAS CONSIDERACIONES A CERCA DE LA ESCUELA DE LOS TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA/BA

*José Valdir Jesus de Santana; Clarice Cohn*

## APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresentamos o dossiê Educação Básica: Processos de Formação Docente, neste número 57 da Revista da FAEEBA, Educação e Contemporaneidade. Trata-se de um dossiê que expressa pesquisas de duas redes de pesquisa, aproximando estudos de diferentes regiões brasileiras. Os autores e autoras, pesquisadores no campo da formação de professores, engajam-se na Rede Interinstitucional de Pesquisadores em Formação e Prática Docente (RIPEFOR) e na Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências (Rede Formad), redes que vêm se consolidando como espaços de discussões ampliadas no campo da formação e prática docente. A essas redes se somam pesquisadores que contribuem com artigos que ampliam e aprofundam a discussão em torno dos processos de formação de professores da educação básica. A finalidade é cooperar com as propostas para a melhoria da formação docente, refletindo na atuação desses professores na educação básica.

Os artigos expressam pesquisas sobre a formação de professores que atuam nas escolas da educação básica no contexto nacional e internacional, em diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. As pesquisas sobre formação e práticas de docentes requerem contínuo debate e proposição de ações que possam atender às demandas institucionais e de desenvolvimento profissional docente. O contexto atual requer um fortalecimento das instâncias de organização no campo da pesquisa inseridas no cenário das políticas públicas de formação.

Desse modo, os artigos estão organizados considerando pesquisas que se articulam com esse compromisso. Considera-se, ainda, que o dossiê poderá apoiar novos estudos de pesquisadores da área de Educação e, sobretudo, subsidiar o trabalho de formadores de professores de Educação Básica, os quais serão nossos interlocutores.

Bernardete Gatti abre este dossiê problematizando o conceito e o lugar das práticas educacionais, na formação de professores para a educação básica. O trabalho, intitulado *Perspectivas da Formação de Professores para o Magistério na Educação Básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas*, apresenta resultado de pesquisa que indica que as iniciativas de formação que investem na prática como elemento formativo ainda são tímidas. A prática como elemento formativo substancial ainda se apresenta timidamente, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada dos professores da educação básica.

O artigo intitulado *Concepções Docentes quanto aos Processos de Formação de Professores: um estudo exploratório*, de Ana Paula de Andrade Janz Elias, Beatriz Maria Zoppo e Claudino Gilz, apresenta uma pesquisa exploratória. No texto são discutidas as concepções de docentes da rede municipal de ensino de Curitiba, em relação aos processos de suas formações. A vivência profissional e suas compreensões sobre a carreira profissional docente são problematizadas pelas autoras no estudo.

Os mestrados profissionais em rede são discutidos no texto escrito por Marli André e Cecília Rosa Lacerda. O artigo expressa resultados de uma pesquisa cujo objetivo é analisar as contribuições e desafios dos Mestrados Profissionais em Rede no que se refere à formação docente, considerando o olhar dos coordenadores dos cursos. Os resultados desta investigação indicam que o mestrado profissional se apresenta como um desafio que se exprime como importante dispositivo para a melhoria da formação e aprendizagem docente no campo educacional brasileiro.

*Aprendizagem da Docência para a Educação Básica em Comunidades de Prática* é o título do trabalho apresentado por Joana Paulin Romanowski, Soraia Carise Prates e Pura Lucia Oliver Martins. O artigo aborda a formação de

professores para a educação básica em *comunidades de prática*, com o objetivo de examinar as contribuições dessas comunidades realizadas em estágio não obrigatório para o aprendizado da docência. Os resultados indicam que a *comunidade de prática* favorece o aprendizado da docência quanto à organização do ensino e da aprendizagem, identificação de dificuldades de aprendizagem e investigação de procedimentos de atuação no processo de ensino, bem como contribui na constituição da identidade docente.

A formação continuada de professores da educação básica na Rede Municipal de Ensino de Curitiba é discutida no artigo de Simone Regina Manosso Cartaxo, Marília Marques Mira e Rosângela Gasparim. O artigo tem por objetivo caracterizar os diferentes movimentos formativos desenvolvidos na rede da capital paranaense, com o intuito de compreender os processos de organização coletiva que são empreendidos pelos e com os professores do ensino fundamental. As análises pautam-se nas práticas dos próprios professores da rede, produzidas no contexto de trabalho da escola.

A relação teoria e prática é problematizada no artigo intitulado *Formação Continuada e Pesquisa na Escola: a prática docente em foco*. O texto expressa resultados de uma pesquisa realizada por Rita Buzzi Rausch e Luciane Maria Schlindwein com um grupo de professoras da rede municipal de Blumenau, no estado de Santa Catarina. A Psicologia Histórico-cultural norteou o estudo que buscou capturar o movimento de transformação e tomada de consciência das professoras envolvidas, compreendendo-se estudo e análise cooperativa com as professoras da rede envolvidas efetivamente na investigação.

O perfil socioprofissional de docentes que atuam no Ensino Fundamental é objeto do estudo realizado por Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios, Fabrício Oliveira da Silva e Ana Lúcia Gomes da Silva. A formação inicial e continuada é investigada sob o prisma de suas interfaces com a diversidade. Professores de dois municípios baianos participam deste es-

tudo. As análises indicam o investimento feito pelos professores na formação continuada e a relevância da temática “diversidade” na formação docente.

Os programas oficiais para a formação de professores para a educação básica são tematizados no estudo realizado por Mariêlda Ferreira Pryjma e Jamile Cristina Ajub Bridi. As reflexões sobre a formação de professores são o tema do artigo, com o intuito de investigar o processo formativo realizado no interior de uma instituição pública de educação superior. As autoras problematizam como as políticas se consolidaram nos bastidores institucionais e se transformaram em ações concretas na instituição.

O artigo intitulado *O Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil para a Formação Inicial do Professor* discute a complexidade do estágio supervisionado e seu papel formativo para o exercício da docência. As autoras Susana Soares Tozetto, Melissa Rodrigues da Silva e Dayana Oliveira analisam os relatórios finais da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil, realizado pelas acadêmicas do terceiro ano do curso de Pedagogia, analisando este espaço formativo e reflexivo, fundamental para a prática pedagógica.

Roseli de Fátima Rech Pilonetto e Marta Nörnberg apresentam resultados de uma pesquisa que busca investigar a compreensão sobre o cuidado e a educação produzidas por acadêmicas estagiárias do curso de Pedagogia, a partir dos registros das próprias estudantes. O estudo indica uma ampliação do sentido da docência e das práticas com bebês e crianças bem pequenas, favorecidas pela articulação entre elementos práticos e teóricos construídos ao longo da formação, que são potencializados no contexto da prática docente.

Giovana Maria Belém Falcão e Isabel Maria Sabino de Farias escrevem o artigo *Identidade e Formação Docente: metamorfoses de uma guerreira*. O trabalho tem por objetivo compreender o processo de constituição identitária de uma professora da Educação Básica na relação

com a sua formação continuada. Trata-se de um pensar sobre a constituição da identidade docente em seu processo histórico, social e cultural. O estudo aponta para a importância do olhar para as histórias singulares, respeitando as particularidades e a universalidade.

O artigo de Joelson de Sousa Morais e Inês Ferreira de Souza Bragança expressa uma pesquisa qualitativa que prima pelo recurso metodológico das histórias de vida, do diário de pesquisa e das observações, realizados com três professoras iniciantes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública de Caxias, no estado do Maranhão. O estudo investiga as implicações das histórias de vida na constituição da docência de professoras em início de carreira.

O artigo *Conversa, Partilha e Formação Docente: o Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE)* problematiza o processo de alfabetização de crianças a partir de narrativas de docentes alfabetizadores. Os autores Tiago Ribeiro e Carmen Sanches Sampaio objetivam discutir o pensar sobre a formação na perspectiva da relação, tomando a partilha de experiência e a conversa como possibilidades transformativas do professor. Os autores defendem o espaço formativo como lugar de encontro, descoberta, estranhamento e transformação.

Cyntia Simioni Franca, Nara Rubia Carvalho Cunha e Guilherme do Val Toledo Prado

apresentam duas pesquisas desenvolvidas em nível de doutorado, tematizando a relação entre a produção de conhecimentos histórico-educacionais e experiências vividas, que se desdobraram em pesquisas-ação de formação continuada, compostas por professores de Educação Básica lotados em escolas públicas das cidades de Londrina (PR) e Ouro Preto (MG). Os autores investem em uma metodologia composta por movimentos reflexivos dinamizados por rememoração coletiva, produção e partilha de narrativas de cunho biográfico e intersubjetivo.

O número da revista conta, ainda, com três artigos, na seção Estudos: *Epistemologias da Gamificação na Educação: teorias de aprendizagem em evidência*, de Josefa Kelly Cavalcante de Oliveira e Fernando Silvio Cavalcante Pimentel; *Avaliação em Larga Escala e seus Efeitos na Gestão Escolar: a concepção dos diretores*, de Nonato Assis de Miranda, Paulo Sérgio Garcia e Estéfano Vizconde Veraszto; e *Multiplicar Escolas e estar na Cultura: algumas considerações sobre a escola dos Tupinambá de Olivença/BA*, de José Valdir Jesus de Santana e Clarice Cohn.

Desejamos a todos e todas uma boa leitura!  
Março de 2020

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios e  
Luciane Maria Schlindwein  
Organizadoras



# PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA E O LUGAR DAS PRÁTICAS

*Bernardete A. Gatti (FCC)\**

## RESUMO

Neste artigo analisamos questões relativas ao conceito de prática educacional e suas relações com as teorias, a partir de onde levantamos questões sobre as práticas desenvolvidas na formação para a docência na educação básica, seja em processos de educação continuada, seja em processos de formação inicial no ensino superior. A discussão parte da descrição de dois exemplos concretos realizados, um em escolas municipais de São Paulo, outro em uma Universidade Federal, em Niterói, a partir da utilização de publicações. Agregam-se estes exemplos de referências a várias outras iniciativas. Pelo examinado, considerando o universo possível para mudar e renovar perspectivas nessas formações, constata-se que as iniciativas ainda são tímidas: de um lado, não têm afetado substancialmente os currículos institucionais de formação para a docência em suas dinâmicas e práticas; de outro, nas formações continuadas ainda não alcançaram largo curso. No entanto, são reveladoras da consciência da necessidade de mudar práticas educacionais para essas formações e se mostram como alternativas pedagógicas ao hábito instaurado nos cursos de formação para a docência.

**Palavras-chave:** Prática educacional. Formação de professores. Educação básica.

## ABSTRACT

### TEACHER EDUCATION: THE RELATIONSHIP THEORY - ACTION AND THE PLACE OF EDUCATIONAL PRACTICE

In this article a conception of educational practice and his relations to theory are analyzed. Questions about educational practices in teacher education are arisen by the analyses of two innovative experiences: one in service, another in an initial course of teacher education. This two cases permit the elaboration of some analyses of policies in teacher education and point evidences about the weight of tradition and habits on the curriculum and didactic performances

\* Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Montreal (Canadá) e pela Universidade Estadual da Pensilvânia (Estados Unidos). Doutora em Psicologia pela Universidade de Paris VII (França). Pesquisadora Consultora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (FCC). E-mail: [gattibe@gmail.com](mailto:gattibe@gmail.com)

in the formation practices of teachers. Other references of new experiences in this matter are mentioned. On observe that innovations in teacher education practices are very few in the waste universe of courses in the superior education level and in continued teacher education in the educational system. But they are evidence of the need of changes in this field.

**Keywords:** Educational practice. Teacher education. Basic education.

## RESUMEN

### FORMACIÓN DE MAESTROS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA: LA RELACIÓN TEORIA-PRACTICA Y LA IMPORTANCIA DE LAS PRACTICAS EDUCATIVAS

En este artículo se examinan los conceptos de practica y teoría en el campo de la educación e se analizan aspectos de las practicas en la formación de maestros para la docencia en la educación basica. Se trata de la formación de maestros en los cursos superiores así bien que sobre la formación continúa en las escuelas. Dos experiencias innovadoras son reportadas a partir de las cuales se analizan aspectos de las practicas y de las políticas de formación para la enseñanza en la educación básica. Otras referencias se hacen no que respecta a esas formaciones. Se analiza la dificultad de cambios en las formaciones para la enseñanza en la educación basica, con la consideración del peso de la cultura y de habitos en las practicas formativas. Las iniciativas innovadoras reportadas sinalizan bien la necesidad de cambios en las practicas educacionales.

**Palabras clave:** Practicas educativas. Formación de maestros. Educación básica.

## Introdução e conceitos

A discussão sobre processos de formação para a docência adquiriu maior âmbito e profundidade nos últimos anos e variadas perspectivas despontaram quanto a eles, seus contornos e seus significados. Nas últimas décadas adquiriram relevo importante, na formação inicial para a docência, os aspectos teóricos relativos aos conhecimentos dos fundamentos da educação e das políticas, na perspectiva de superar a ênfase técnica que, particularmente nas décadas de mil novecentos e sessenta e setenta, teve forte presença nas formações, não só de professores mas em outras áreas também. O estudo de currículos dos cursos em que a formação para o magistério na Educação Básica é realizada<sup>1</sup> nos vem mos-

trando que a formação em licenciaturas, em sua maior parte, tem caráter genérico e a ênfase nos conhecimentos de área específica ganhou predomínio nessa formação, com a consequente fragilização da preparação para o trabalho docente nas escolas com suas peculiaridades, fundamentos e práticas educacionais (GATTI, 2013, 2015; PIMENTA et al., 2017). Nesse contexto, a relação teoria e prática tornou-se objeto de debate em diferentes perspectivas. Muitas discussões emergiram e a busca de equilíbrio entre os dois tipos de formação acima apontados, e suas imbricações, começou a tomar corpo. Não se pode conceber a formação de docentes para o exercício do magistério na educação básica sem que se lhes ofereça boa formação teórica e cultural, mas, também, não se pode deixar de lado, associada a esta, uma formação para o trabalho educacional com as

<sup>1</sup> Trata-se das diferentes licenciaturas, que abrangem as diversas áreas do conhecimento que compõem o currículo da educação básica, e também a licenciatura em pedagogia.

crianças, adolescentes e jovens no processo de aprendizagem escolar, o qual faz parte do desenvolvimento dos alunos como pessoas e cidadãos, papel fundante da educação básica. Formar docentes oferecendo-lhes cultura geral e especializada que lhes propicie a construção de uma filosofia educacional associada a uma praxiologia parece ser uma possível resposta aos dilemas enfrentados nas práticas formativas para a docência. Cito aqui a perspectiva traçada no artigo 2º, §1º. da Resolução CNE/CP nº 02/2015, fruto de amplas discussões, e que significa uma síntese nessa direção:

Compreende-se a docência como **ação educativa** e como **processo pedagógico intencional e metódico**, envolvendo **conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos**, conceitos, princípios e objetivos de formação que se desenvolvem na construção e **apropriação de valores** éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à **sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender**, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em **diálogo constante entre diferentes visões de mundo**. (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Na perspectiva das formações e considerando a dialeticidade do binômio teoria-prática/prática-teoria, e a imbricação de ambos os termos, coloca-se como fundamental tanto mudar a concepção mais vigente sobre “prática” e “teoria” como opostos, como mudar a concepção de prática como mera aplicação direta de teorias aprendidas ou mediadas por técnicas, ou como mero uso mecânico de receituário de técnicas. Antropologicamente falando, as práticas educacionais são atos culturais realizados em um coletivo, portanto associadas a alguma teorização, elaborada ou não, mais consciente ou não, e embebidas de sentido. As práticas são ações socioeducacionais com fundamentos e escolhas. Elas se realizam nas múltiplas relações pedagógicas cotidianas entre educadores, docentes e alunos, na topologia escolar, em seus contornos ora mais definidos, ora mais fluidos, ora mais contínuos, ora com rupturas, ou, mais convergentes ou divergentes, com co-

nectividade ou não, mudanças de direção etc. Pensar as práticas educacionais em contexto e em sua dinamicidade demanda a superação de uma concepção meramente simplista e técnica sobre o ensino, avançando para uma compreensão da unidade teoria-ação-relação-percepção-sensibilidade situacional-processo de escolha-comunicações-mudanças/cristalizações. Elas podem envolver técnicas e tecnologias, mas, dinamicamente, estas são colocadas em prática com os sentidos do encaminhamento concreto das relações estabelecidas entre docentes e alunos, implicando dialogia. As técnicas e as tecnologias na sala de aula não falam por si, necessitam de interpretação. Mediações subjetivas ou intersubjetivas são efetivadas seja pelos estudantes, seja pelos professores, quando em contato com esses objetos e suas funções.

Assim, práticas educacionais implicam envolvimento, produzem motivação, alegrias, angústias, reações diversas em todos os envolvidos. Compreendê-las e discuti-las, como práticas relacionais humanas com intencionalidade específica, demanda perspectivas filosóficas, didáticas, pedagógicas, curriculares, psicossociais e educacionais amplas. Segundo Altet e Guibert (2014), a formação de professores requer, também, propiciar a construção de mudanças conceituais e de práticas, dado que as pessoas em formação para a docência já trazem seus próprios conceitos e representações sobre escola, ensino, aprendizagem, alunos, docência, avaliação etc. Se juntarmos essa ideia na perspectiva logo acima colocada, observamos que a questão da formação para a prática educacional é complexa, assim como é complexa a profissão docente, que ainda envolve aspectos subjetivos em maior grau que outras profissões e seus resultados por inteiro não podem ser traduzidos em medidas muito objetivas. Alie-se a isso as injunções do cenário, tanto próximo como mais amplo, em que nos tempos atuais estão imersas as escolas, as redes escolares, o trabalho dos professores, as práticas educativas. As práticas educacionais, que têm natureza

essencialmente sociocultural, são afetadas pelos novos modos emergentes de vida social, do trabalho, novos valores, pelas vulnerabilidades sociais, tecnologias que estruturam aspectos do social, traços pessoais, lógicas e aprendizagens, com mudanças de expressões orais e escritas, das artes, e as novas simbologias. O desafio das formações para o magistério é, considerando essas questões e o avanço das ciências, como conduzir estudantes nas licenciaturas, na formação inicial, a construírem referenciais e modos de agir pedagógico para que crianças ou adolescentes se apropriem dos conhecimentos básicos considerados necessários à vida humana e social hoje e para um futuro próximo. Trata-se de, com visão desse contexto, saber trabalhar com práticas educacionais que deverão ser efetivadas nas atividades escolares, com aspectos dos conhecimentos, de tal forma que as crianças e jovens tenham a oportunidade, de fato, de apreender e interpretar esses conhecimentos. Como propiciar aos alunos o domínio da escrita e da leitura de modo que faça sentido e lhes permita criar sentidos, desenvolver lógicas e argumentos, comunicar-se com clareza, compreender bem o que está disponível como informação? Distinguir o essencial, o fundamento de algo proposto, o relevante do acessório? Como criar práticas educacionais que favoreçam aos estudantes compreender o fundamento da vida, as coisas relativas a este planeta, a este universo, à sua constituição? Práticas que possibilitem a compreensão e aprendizagens dessas questões e outras tantas que fazem parte do currículo das escolas, em cada nível escolar, em diferentes momentos do desenvolvimento psico-socioemocional das crianças, adolescentes e jovens? Só teorizar sobre essas questões não basta para o exercício do magistério. É preciso, no bojo de uma filosofia para o educar, saber fazer o acontecer aprendizagens. Assim, a questão das práticas educacionais na formação para a futura docência na educação básica abrange os dois universos: o que se pratica como formação nas licenciaturas e as condições de criação de

práticas frutíferas para o futuro trabalho na educação básica.

## Inspirações em práticas formativas

Vamos concretizar essas reflexões com a recuperação sintética, a partir de duas iniciativas das quais há publicações, de práticas formativas para o exercício do magistério, tanto em formação continuada como em formação inicial, em licenciatura, sobre as quais teceremos algumas considerações. Escolhi duas iniciativas que podem ilustrar bem os novos movimentos em práticas formativas para a docência, deixando claro que existem muitas outras que estão se colocando nos cenários educacionais. As apresentadas aqui o são a título de exemplo e inspiração para análises.

Começo fazendo uma breve narrativa – que não abarca a amplitude das ações realizadas – de experiência rara de formação continuada por pares, sem dirigismo oficial ou acadêmico, que nasceu em escola municipal de São Paulo – na zona sul, em área de grandes carências –, por um “empurrão” de uma coordenadora pedagógica que, já sendo educadora experiente, ao assumir essa função em escola pública, atentamente observando o trabalho na escola e a condição dos alunos dos primeiros anos do nível fundamental, perturbou-se e, no seu dizer:

Eu me encontrava tão desesperada e aflita que, na primeira reunião com o grupo de professores eu lhes disse: ‘ninguém nunca escreveu e nem falou que o/a professor/a não ensina mais e os alunos não têm que aprender; este é o nosso compromisso, ensinar e promover a aprendizagem de todos.’ (GARCIA, 2017, p. 2).

Fazem vinte e dois anos dessa atitude, que detonou, mesmo que com certa hesitação, uma parceria para um novo trabalho pedagógico, que envolveu as questões dos próprios professores, de um lado, e de outro, um melhor conhecimento das condições do alunado da região, desembocando em um projeto de formação, o PROVE, que acabou por envolver várias escolas

da região. Até hoje, e com novos atores. Projeto dos educadores, nada a ver com a administração pública, que se mantém pelo envolvimento de todos das escolas e das comunidades. Movimento que a cada ano publica uma revista com artigos desses educadores falando e discutindo sobre suas práticas, em razão de necessidades nascidas nos cotidianos dessas escolas: “No PROVE, alunos e alunas/professores e professoras são sujeitos ativos da formação em que estão envolvidos e não meros objetos a serem modelados por não saberem o que devem saber e do jeito que lhes é ensinado.” (GARCIA, 2017, p. 3). Mudanças grandes, permanência e continuidade do processo com novos coordenadores e professores, no tempo. Realização dos envolvidos e construção de valor para os docentes, para os aprendizes, todos aprendizes. Hoje, vinte e dois anos de sobrevivência de uma ação comunitária formativa, dezessete números da revista PROVE publicados, em que se tem uma boa ideia das práticas desenvolvidas, diz alguma coisa sobre os efeitos dessa opção de busca por formação em cooperação e participação coletiva. Mostra também que a emergência de lideranças variáveis e em diferentes aspectos põe movimentos diferenciados na proposta. Tendo como orientação do processo de formação a análise contínua das práticas e da realidade local e dos alunos, com aprofundamento teórico relativo às práticas, onde e como acontece e, “por este caminho vai se tornando possível, sem romantismo, a possibilidade de desvelar a peculiaridade dos estudantes das comunidades onde estão inseridas as escolas que integram o PROVE para serem devidamente consideradas, explicitadas, delineadas e trabalhadas.” (GARCIA, 2017, p. 3). Então, “o não saber dos professores e professoras pode vir à tona não como algo a ser criticado e escondido, mas, pelo contrário, como portador de questões a serem problematizadas, analisadas, trabalhadas, compartilhadas” (GARCIA, 2017, p. 3). Assim, forma-se pelas relações entre os educadores, com contribuições mútuas, bem como recorrendo a outros profissionais que

graciosamente contribuíram em momentos e aspectos específicos. A interação entre profissionais, nesse ambiente, gera “sentimento de pertencimento a um grupo de solidariedade, de afeto, de amizade, de compromisso.” (GARCIA, 2017, p. 3-4). A revista, que é publicada anualmente, traz relatos de projetos desenvolvidos em escolas do grupo participante, socializando práticas e estimulando reflexões, onde se observa criatividade crescente e vínculo com questões atuais, locais e das próprias escolas. Um evento anual põe em relevo o realizado pelas várias escolas, docentes e alunos, e permite trocas fecundas. A título de ilustração, recupero alguns dos tópicos tratados nas formações construídas e compartilhadas pelos docentes e coordenadoras pedagógicas, nesses tempos e nesse percurso: questões da sala de aula – a escrita, a leitura, práticas de alfabetização, prática de trabalho em várias disciplinas (por exemplo, geografia, educação física etc.), a prática da interdisciplinaridade, questões do meio ambiente, aprendizagem com tecnologias, a escrita, texto e gramática, materiais concretos e jogos no ensino da matemática, redação de textos autorais, as perguntas no ato de aprender; práticas restaurativas, conhecendo o aluno com deficiência: práticas possíveis, oficinas da EJA-revisões, e tantos outros. Temas mais gerais que emergiram das escolas: “Nós e os outros: por que as diferenças incomodam tanto?”; “A sala de aula como objeto de pesquisa: relato e análise da prática”; “Reconstruindo as relações étnico-raciais na sala de aula”; “A dança na escola”; “Olhares sobre a adolescência num perspectiva: adulto X adolescente, adolescente X adolescente”; “Resolução de situações-problema em sala de aula.” E muito mais. Na Apresentação da Revista PROVE – novembro de 2018, lê-se: “Não é sem razão que a frase-tema do seminário de 2014: ‘Os desafios do PROVE na formação do educador: amorosidade, dedicação, coragem, ousadia na escola pública’ está aqui sendo lembrada.” Esta frase-tema “continua sendo nosso grande desafio e, apesar dos momentos de muita ansiedade e

apreensão, ao final, mais um número da revista para apreciação de nossos assíduos leitores.” (GRUPO DE ESCOLAS MUNICIPAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA CIDADE DE SÃO PAULO, 2018). Uma experiência cooperativa.

O que uma iniciativa como essa nos sinaliza? O primeiro aspecto a ressaltar é a valorização dos educadores das próprias escolas – nós podemos fazer nossa própria formação, decidir sobre as necessidades, como buscar conhecimento e construir e reconstruir práticas educativas e, também, se convidamos ou não alguém externo para nos ajudar, quando e em relação a quê. O segundo aspecto é o envolvimento e o necessário compromisso coletivo que se renova temporalmente. A experiência descrita conta com a participação ativa, contínua, de docentes, coordenadores(as) pedagógicos(as), diretores(as) e alunos (as) com foco em necessidades reais levantadas por eles em coparticipação interessada. Aparece o “preciso” e o “quero, sim”. Implica também em envolvimento dos pais e comunidade onde, como e quando relevante para todos. Para tanto, a gestão da escola abre-se a essa proposta, incentiva, cria espaços e tempos para as ações, abre-se até mesmo para a quebra de algumas imposições burocráticas da gestão da rede. Assume atitudes e responsabilidades que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) – lei maior – lhes assegura (e que gestões governamentais esquecem que lá estão).

Uma prática que constrói autonomia profissional, de fato, não de discurso. Criada pelos educadores no exercício de suas atividades, em movimento coletivo tão difícil em razão dos parâmetros pré-definidos da vida escolar e dos hábitos tão bem aí instaurados, permite o lidar com as dificuldades de professores e alunos com a confiança de que todos buscam algo comum: a melhoria de suas condições como docentes e a aprendizagem mais efetiva das crianças e dos adolescentes e jovens. É um aprendizado desigual, de cada um, e que bom! Cada um com suas mediações e a sua identidade como professor – educador que constrói e

se apropria de referentes próprios, abrindo o leque para escolha em situações variadas e de modos de atuar educativamente onde estão e com quem estão. E, com a coparticipação, ter a certeza de contar com outros para dividir dúvidas e angústias, buscando conhecimentos e soluções. Permite o exercício do refrão tão típico na nossa cultura musical: “oi abre alas, que eu quero passar..” Eu sou, nós somos, nós fazemos e acontecemos.

Outro ponto importante é que essa proposta nasceu e caminha na contramão da história das formações continuadas de professores no Brasil, em que essas formações, na maioria dos casos, são iniciativas de governos – central, regionais ou locais –, ou de associações, ou de organizações não governamentais, com formato e conteúdos pré-definidos, na pressuposição de que é exatamente daquilo que os professores precisam. Quando não, oferta de conteúdos para doutriná-los apenas. Nessas condições, mesmo com adesão voluntária dos docentes (o que nem sempre é o caso), não se pode assegurar interesse e correspondência a necessidades ou buscas desses docentes, bem como seu envolvimento de fato com a formação oferecida. E, mais ainda, nada assegura efeitos nas práticas educacionais, ou sequer efeitos para a melhor qualidade das aprendizagens dos alunos.

Nossa cultura política monolítica e centralizadora, construída em nossa história social, em que hegemonias de vários tipos disputaram e disputam espaço mas, com um mesmo traço – o mito do salvador ou salvadores – tão perene entre nós, o qual cria simulacros de participação e retira a possibilidade real de coparticipação, de criação e ação responsável dos que de fato estão na lida cotidiana do trabalho escolar; inibe a emergência de iniciativas dos que têm os problemas de aprendizagem das novas gerações diante de si, a cada dia; gera passividade e a atitude de espera que alguém do governo, ou enviado por ele, venha resolver os impasses, as situações que emergem e propiciar cursos salvadores. Cria atitude de



“nada posso fazer” ou “tenho que fazer como mandam”. Ao contrário, nas políticas de gestão direta, por que não incentivar e criar ambiência para o desabrochar de atitudes criativas, confiar nos educadores das redes, mesmo na consciência de limitações eventualmente existentes, apoiá-los, acompanhá-los, ajudá-los com suportes solicitados quando necessários? Por que formatar, sempre? Por que não se tenta atitudes novas, sair do modelo de dar regras e prescrições estritas para as práticas docentes, com pré-julgamentos? Buscar outras formas diferentes da entrega de conhecimento pronto. Aí, sim, exercer uma gestão democrática, com balizas flexíveis e transparentes, visando abertura para heterogeneidades e diferenciais entre as escolas. Se o modelo mais comum de gestão e formas de realização atual das formações tivesse efeito importante, não teríamos a situação educacional que temos, com tantos problemas, porque projetos e programas de formação de docentes e gestores é o que não nos faltou nesses últimos trinta anos, com alto custo orçamentário (GATTI et al., 2019).

É importante sinalizar que variadas outras iniciativas em formação continuada de professores, sinalizando novas práticas, vêm se mostrando no cenário educacional, abrindo para novas perspectivas em práticas educacionais, como se pode constatar, por exemplo, entre vários outros, nos trabalhos de Albuquerque, Frison e Porto (2014), de Aikawa e Gonzaga (2015), de Carvalho e Fiorentini (2015) e do município de Canoas (2018).

Iniciativas também podem ser destacadas na formação inicial em licenciaturas, as quais evidenciam novas perspectivas florescendo com a preocupação relativa às práticas pedagógicas. São propostas que objetivam alterar dinâmicas pedagógicas em disciplinas curriculares, algumas que saem da esfera do campus e articulam ações com escolas, envolvem educadores da educação básica em cooperação, gestores também, conduzindo os licenciandos a experiências diversificadas, desenvolvidas em coparticipação para criar ambiências de apren-

dizagens significativas para os alunos da escola, que também vivenciarão de modo participativo as ações pedagógicas propostas com intencionalidades claras. São exemplos dessas ações o que se pode observar nos relatos de Sarti (2013), ou de Fuzer (2017), de Ruas (2017), ou em Ramos, Hoffmann e Razzera (2019), entre tantas outras espalhadas pelo país, mas que se constituem em iniciativas pontuais, que podem perecer sem frutificar amplamente, na medida em que muitas são desenvolvidas sem apoio institucional ou de um coletivo consciente de uma meta formativa de consenso.

Como no primeiro caso relatado, escolhemos outra experiência, que é tomada a título de exemplificação para reflexão, representando o que se tem verificado como novas ações que emergem na formação para a docência. O trabalho do grupo PET – Conexões de Saberes, da Universidade Federal Fluminense (UFF), é relatado em livro organizado por Vasconcelos e Andrade (2019), contemplando exposições e análises dos participantes dos projetos interdisciplinares desenvolvidos com escolas na perspectiva de “uma outra escola”. O relato e as análises referem-se ao trabalho realizado entre 2015 e 2017. A ideia-mãe de todo o trabalho está colocada na apresentação do livro citado, onde está posto que se entende a escola “como espaço potente para a problematização, revisão e ampliação de conhecimentos, por meio da propositura e da solução de problemas que, de fato, sejam instigantes e enriquecedores, para os jovens e as crianças” (VASCONCELOS, 2019, p. 1). Isto pressupõe desenvolver “práticas que considerem a curiosidade, a observação em articulação com análises constantes, estudo contínuo, trabalho em colaboração, respeito mútuo, solidariedade e humildade” (VASCONCELOS, 2019, p. 2). Toda ação educacional é realizada em cooperação ativa de todos os segmentos envolvidos, inclusive os alunos da escola. A aproximação com as escolas foi realizada com delicadeza e respeito. A preparação é intensa e bem trabalhada na busca de uma construção coletiva de caminhos metodológicos e mate-

riais de apoio didático. São apresentados quatro projetos interdisciplinares realizados em duas escolas estaduais, os quais são fundamentados, descritos e analisados (VASCONCELOS; ANDRADE, 2019). São tecidas considerações sobre as metodologias acionadas pelos vários autores-atores, refletindo sobre as diferentes formas do trabalho educacional desenvolvido. Os temas escolhidos pelos alunos-turma da escola foram: jogos eletrônicos, música, outras culturas, gastronomia e grafite. Foram trabalhados com as propostas coletiva e participativamente elaboradas, planejadas e desenvolvidas, como segue: “Projeto Gamecrático”, envolvendo as disciplinas: Língua Portuguesa (produção textual) e História; “Projeto Que som é esse?”, trabalhado com as disciplinas Arte, História e Língua Portuguesa; “Projeto Aulas sem leis”, trabalhado com as áreas de Língua Portuguesa e Literatura, História, Matemática e Tema Transversal (Pluralidade Cultural); “Projeto Da cozinha à rua, vidas que têm voz”, que envolveu as áreas de Geografia, História, Matemática, Língua Portuguesa e os temas transversais Trabalho e Consumo, Pluralidade Cultural, Ética e Orientação Sexual.

O que se percebe com o trabalho educacional realizado e as próprias considerações tecidas pelos diferentes grupos que se envolveram com os projetos? Evidenciam envolvimento motivado, imersão intensa dos licenciandos com as questões do magistério, presença constante e participante dos docentes envolvidos, capacidade de ajustar direções no processo, capacidade de superar obstáculos, imersão nos conteúdos necessários ao trabalho interdisciplinar, aperfeiçoamento de práticas e de expressão oral e escrita, consideração pelo conhecimento do outro, capacidade de cooperar, lidar com as diferenças, de mudar. A construção de ambiente de um grupo de trabalho em que há segurança para se recorrer uns aos outros, onde se aprende sem constrangimento a rever encaminhamentos, criou um clima de real cooperação em prol do desenvolvimento pessoal e profissional de todos os estudantes e

o compromisso ético com a aprendizagem dos alunos da escola numa perspectiva de educação integral: conhecimentos inter-relacionados de conteúdos, com seus sentidos sociais.

Poderíamos citar muitas outras iniciativas que assumem características de mudança na perspectiva de práticas formativas para o exercício da docência, para os que estão em formação, integrando docentes do ensino superior e da escola, licenciandos, alunos da escola, em várias áreas disciplinares (BASTOS; NARDI, 2018; IZA; SOUZA NETO, 2015; MARTINS; ZAPPONE, 2018; NORBERG, 2017). O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), proposto pelo MEC/CAPES em 2008, suscitou muitos projetos integradores, nas licenciaturas, com novas práticas educativas para formar para a docência na educação básica, envolvendo escolas, professores e alunos desse nível educacional. Há disponibilidade de muitos relatos de estudos sobre o realizado nesse programa e sobre suas contribuições a práticas pedagógicas (GATTI et al., 2014; SILVA; RIOS, 2019). Muitas outras coletâneas apresentando iniciativas de práticas realizadas nas formações iniciais para a docência foram publicadas nos últimos anos, testemunhando a busca de alternativas formativas para o preparo do exercício da docência na educação básica em diferentes áreas disciplinares (KRONBAUER; SIMIONATO, 2012; MARTINS; MOMOLI; BONCI, 2018). O mesmo ocorre com experiências de formação continuada em que novas ideias e práticas são experimentadas (CALDERANO; MARQUES; MARTINS, 2013). Interessante é notar os variados referenciais teóricos em que essas iniciativas se apoiam, trazendo uma riqueza de perspectivas.

André (2016) organizou livro em que apresenta pesquisas de diferentes autores que revelam práticas que são caracterizadas como inovadoras tanto na formação inicial como na continuada. Em Gatti e outros (2019) há relatos e análises de várias iniciativas que inovam, em alguns aspectos, práticas formativas em licenciaturas e realizadas por setores de governo.

Cabe observar que as experiências de novas práticas na formação para o magistério nas licenciaturas não se mostram como alterações de perspectivas curriculares e dinâmicas formativas para o curso como um todo, mas são iniciativas de um ou vários docentes em aspectos particulares do currículo – em uma dada disciplina ou no estágio curricular – e sua continuidade depende de circunstâncias que se associam à carreira do docente ou à continuidade de apoios dos quais a iniciativa necessita. Quando se trata de formações oferecidas por secretaria de educação, a proposta, em geral, está atrelada a um período de governo, o que dificulta a consolidação de políticas mais duradouras, que são as que revelam possibilidades de consolidação de novas práticas. Com as trocas de governo, em qualquer dos níveis, não fica assegurada essa consolidação com efeitos transformadores em razão da descontinuidade de ações. Há nos que trabalham nessas secretarias a preocupação constante sobre continuidade ou não das ações na ocorrência de eventual mudança de gestão (decorrente de eleições ou troca de secretários em uma mesma gestão), o que gera ansiedades e até, em casos extremos, descompromisso e descrença, o que tem seus efeitos nas práticas.

Têm surgido, também, estudos sobre novas formas de desenvolver práticas formativas de formadores de professores, revelando preocupações com a formação dos docentes do ensino superior justamente para a prática da docência nesse nível, e prática para formar para o magistério na educação básica. Preocupação recente que vem ganhando espaço nos debates acadêmicos e em ações de gestão com a implementação, por exemplo, dos mestrados profissionais que têm foco na formação de professores formadores de docentes (PASSOS, 2018; SANCHES; PASSARELLI, 2019).

Mesmo com toda a contribuição que novas propostas em práticas formativas de docentes realizadas no país em diferentes recantos, áreas de conteúdo, condições e níveis de ensino, elas revelam, nas formas em que são propostas, um

traço de nossa história sociocultural no que diz respeito à formação de professores para a educação básica – a dificuldade de permanência temporal.<sup>2</sup> Em âmbito mais amplo, na história da formação de professores no país é constatada a trajetória inconstante das propostas de formação de docentes para a educação básica por parte de órgãos governamentais e, muito particularmente, para os primeiros anos do ensino fundamental e para a educação infantil, decorrente de uma tradição de políticas que não se mostram como políticas de Estado, mas como políticas deste ou daquele governo, deste ou daquele grupo de poder ou grupo hegemônico (GATTI; NUNES, 2009; GATTI et al., 2019; TANURI, 2000).

## História, cultura e práticas

Permitam-me adentrar um pouco na história relativa à formação de professores, muito sinteticamente, uma vez que essa história é reveladora de práticas para essa finalidade. Os desafios que hoje são constatados pelas pesquisas no que se refere a práticas formativas de docentes para a educação básica – abrangendo tipo de curso, currículos, culturas institucionais, formação dos professores do ensino superior que atuam em licenciaturas, metodologias abraçadas etc. – foram historicamente construídos em um caldo de cultura que, desde a Colônia, marcou os passos da escolarização do povo brasileiro e da formação de seus professores. Considerar esse caminhar faz-se necessário porque traços culturais têm permanência no tempo e condicionam práticas sociais e educacionais. Também consideramos, como Mainardes (2006), que a relação das políticas que pretendem regular ou orientar as ações educacionais são objeto de interpretações e mediações diversas dos atores que concretizam as práticas educativas em contextos diversos e, nos termos desse autor, isso nos leva a considerar “processos de resistência, acomodações,

<sup>2</sup> Lembramos aqui as lutas para a manutenção pelo Ministério da Educação do PIBID, em 2015 e 2017.

subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (MAINARDES, 2006, p. 50).

No período do Brasil Colônia, Portugal, a Metrópole, mostrou interesse apenas em explorar as riquezas da nova terra, e o que se teve como escola “de primeiras letras” foram iniciativas esparsas, na maior parte para atender ao que se poderia chamar de elite local. Assim como a escolarização da população em geral não era cogitada, era esparsa e precária em sua maior parte, o movimento de institucionalização de escolas para formação de professores veio a se mostrar somente no século XIX. Instalou-se a prática do ensino mútuo, ou método Lancaster, em que alunos mais adiantados eram instruídos por um professor e depois passavam a formar outros alunos. Com um professor era possível formar várias turmas de reprodutores de conhecimentos, pois esse ensino era baseado na repetição e memorização apenas. Com isso pouco recurso era necessário. Quando, no Brasil em 1827, se instalou a figura do professor adjunto, foi adotado esse tipo de formação, que deveria ser pago com seus próprios recursos. Uma forma bem prática, realizada em curto prazo. Não houve a expansão esperada com esse modelo de prática, sem incentivos e interesse das províncias. Então, mais adiante sobreveio a criação das primeiras escolas normais. As chamadas escolas normais, para formar professores para o ensino das “primeiras letras”, tiveram instalação com fundações e extinções sucessivas, dependendo dos interesses de governos locais. As fontes históricas mostram criação de escolas normais por um período e sua extinção em sucessão rápida pela pouca procura (falta de pessoal com condições de estudo), mal funcionamento ou desinteresse de governos locais. Elas oscilaram também pela oferta ora de formação meramente prática, como treinamento de técnica de ensino, ora de formação apenas teórica, na ideia de que esta seria suficiente para se dar aulas. Escolas efêmeras, apostas ao primário, que no dizer do

Presidente da Província do Paraná, em 1876, eram como “plantas exóticas: nascem e morrem quase no mesmo dia.” (MOACYR, 1940, p. 239). Conforme análises de Tanuri (2000, p. 65), “Pode-se pois dizer que nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e malsucedidos.”

Com o movimento pela proclamação da República, no final daquele século, as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade do ensino primário aparecem na cena, mas a Primeira República acabou por não favorecer a expansão da escolaridade básica e, consequentemente, a formação de professores. Terminamos o século XIX com apenas quatro escolas normais. Adentramos o século XX com oferta de escolas bem reduzida ante o crescimento da população. A expansão da educação básica só vai começar a se efetivar em termos nacionais a partir de meados dos anos mil novecentos e cinquenta (GATTI; SILVA; ESPÓSITO, 1990). Essa expansão já vinha mostrando sinais em alguns poucos estados, e, com ela, a expansão das escolas normais agora em nível secundário, constituindo-se, em uma primeira fase, com currículo distribuído entre formação geral e formação em práticas para o magistério dos anos iniciais. As escolas normais representaram no século XX, por um período, um grande avanço nas práticas dirigidas à formação de professores para os primeiros anos do ensino fundamental. No entanto, é preciso considerar que em termos de país as desigualdades regionais eram muito acentuadas. Tanto que, em uma visão geral dada pelo Censo Escolar realizado em 1964, somente 56% dos professores em exercício no curso primário, da 1ª à 4ª série à época, possuíam curso de formação para a docência. Entre os demais, professores leigos, 72% tinham apenas o curso primário e uma parcela deles, primário incompleto (BRASIL, 1967).

Para lecionar no nível secundário, predominou no século XIX e início do século XX a

admissão como professores de pessoas cultas em alguma das áreas disciplinares. Apenas em 1938 é que se instituíram as licenciaturas para as disciplinas do secundário, na forma de um ano de formação atrelado aos bacharelados, e em seguida, o curso de pedagogia para a formação de especialistas em educação. Pouca preocupação curricular é evidenciada com os cursos de licenciatura para disciplinas específicas até o ano de 2002, quando é aprovada a Resolução CNE nº 01/2002, sobre diretrizes para a formação de professores em nível superior (BRASIL, 2002), em que a questão das práticas pedagógicas para a docência são tratadas, inclusive tendo sido propostas as horas de prática como componente curricular, ideia retomada pelo CNE em 2015 (BRASIL, 2015). Retomada porque os termos da resolução de 2002 acabaram por não ser implementados. Poucos estudos e debates foram realizados sobre as práticas curriculares e as dinâmicas formativas nas licenciaturas. Por bom período tudo se passa como se essas práticas fossem as ideais. Na última década é que essa questão começou a ser problematizada e se começa a apontar o desequilíbrio nesses cursos entre formação teórica e formação em metodologias e práticas de ensino, com a tendência de predomínio da primeira em detrimento da formação para as práticas demandadas pelo exercício do magistério nas escolas. As próprias práticas formativas desenvolvidas pelos docentes no ensino superior, nas licenciaturas e outros cursos começam a ser discutidas. O debate não é simples, pois o temor da volta a um tecnicismo sem fundamento nas formações está presente na cultura educacional e é ponto importantíssimo para ponderação. No entanto, não é possível negar a necessidade de discussão das práticas formativas nesses cursos. Práticas concebidas como colocado no início deste artigo. Com currículos institucionais que se tornaram cada vez mais genéricos, alguns fortes apenas nos conteúdos específicos de áreas, outros mais aligeirados, estágios sem projeto e acompanhamento e monitoramento

claros, levaram a questionamentos quanto ao que se pratica nas licenciaturas, em suas salas de aula, em suas atividades como formação para a docência na educação básica, e se essas práticas correspondem à projeção dos cenários socioculturais, ao avanço das ciências e dos conhecimentos didático-pedagógicos, das relações comunicacionais, da necessidade de superação das carências constatadas especialmente pelas pesquisas com egressos e com professores iniciantes (PAPI; MARTINS, 2010; UMBELLINO; CIRÍACO, 2018)

Nas contingências dos cotidianos persiste a preservação do tradicional, como espécie de âncora, mas também irrompem práticas, como relatamos antes, que buscam caminhos novos para formar para as práticas educacionais com crianças e jovens, mudando perspectivas, partindo da imersão no concreto escolar para a construção de novas maneiras de propiciar amor pelo conhecimento, busca de conhecimento, construção de aprendizagens para os envolvidos ou que se envolverão futuramente com formações de pessoas ou profissionais. Trata-se de processos de socialização e educação contínuos – dos próprios docentes do ensino superior com os licenciandos, os docentes com que passam a conviver e cooperar na escola, os alunos das escolas –, com suas aprendizagens, formas de pensamento e linguagens, valores e modos de ser, crenças e comportamentos, mediações intrincadas. Tudo isso sujeito a circunstâncias. É processo relacional mútuo, intencional, fundado em práticas colaborativas. Se estas práticas que rompem com modalidades reificadas de tratar a formação para a docência vão ter largo curso, ampliar-se para projetos de cursos inovadores em relação ao praticado, só o tempo nos dirá.

## Questões que ficam

Práticas educacionais que representam novas buscas sobre como desenvolver formação para o magistério na educação básica são tratadas em bibliografia que começa a se avolumar.

No entanto, resta saber se a socialização dessas experiências em publicações de natureza variada tem sido buscada para referenciar disciplinas curriculares nos cursos de formação de professores. Qual o grau de desconhecimento dessas produções? O quanto se tem inovado em referências que dizem respeito às questões de didática e das práticas de ensino? Fica a pergunta: qual o impacto desse conhecimento, dessa literatura, sobre práticas nos currículos de formação de professores? As referências são utilizadas para estudo e orientação de novas práticas formativas de professores? Para análises, críticas e reconstruções? Práticas educativas desenvolvidas nas instituições formadoras de professores no âmbito de programas como o PIBID ou da Residência Pedagógica foram incorporadas aos processos curriculares das várias licenciaturas em termos mais amplos? São conhecidas, discutidas, no âmbito do corpo docente das próprias instituições? O conhecimento advindo sobre práticas interessantes ao desenvolvimento de aprendizagens tem sido apropriado para o planejamento dos estágios curriculares obrigatórios? Qual o grau dessa apropriação? Uma última questão: docentes que atuam em uma mesma licenciatura conversam entre si, como um coletivo, sobre suas práticas educacionais?

Estamos falando de impactos em um amplo universo de docentes que atuam nas licenciaturas, que, segundo o Censo da Educação Superior 2018, perfazem um total de 7.415 cursos, onde 37% dos matriculados estão em instituições públicas e 63% em instituições particulares (INEP/MEC, 2018). O acervo de conhecimentos que dispomos renovando propostas de práticas educacionais parece ainda encontrar pouco espaço nesse âmbito, se considerarmos as análises já citadas. Nos traços ainda perceptíveis de nossa cultura, no que se refere à formação para a docência na educação básica, iniciativas de mudanças com relação a perspectivas formativas meramente reprodutivas, embora ainda poucas nesse universo, representam tentativas de ruptura de uma

tradição cujo peso é considerável. A burocracia instaurada e introjetada, os hábitos e crenças reificados sob diferentes formas, atuam preferentemente na perspectiva da conservação e controle de práticas curriculares, dificultando rupturas e diversificação de ações curriculares e pedagógicas. No entanto, há movimentos nesse espaço que sinalizam novas perspectivas, como exemplificamos, e que se mostram um movimento cultural que inova e procura responder a angústias experimentadas por formadores quanto às práticas educacionais para a educação básica, em cenário social heterogêneo e mutante.

## REFERÊNCIAS

- AIKAWA, M. S.; GONZAGA, L. T. Programa de tutoria educacional: uma experiência inicial de formação continuada em serviço. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUC/PR, 2015. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15962\\_9613.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15962_9613.pdf). Acesso em: 25 out. 2019.
- ALBUQUERQUE, M. P.; FRISON, L. M. B.; PORTO, G. C. Memorial de formação escrito no decorrer da prática docente: aprendizagens sobre alfabetização e letramento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 73-86, 2014.
- ALTET, M.; GUIBERT, P. Construire un curriculum européen a partir de l’observation et l’analyse des pratiques enseignantes. *In*: PASQUAY, L. et al. (org.). **Travail réel des enseignants et formation**. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur S.A, 2014. p. 79-96.
- ANDRÉ, M. E. D. A. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.
- BASTOS, F.; NARDI, R. (org.). **Formação de professores para o ensino de ciências naturais e matemática: aproximando teoria e prática**. São Paulo: Escrituras, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **II Conferência Nacional de Educação: 1966 – Porto Alegre**. Brasília, DF: MEC/INEP, 1967.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as



- diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 04 nov. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 01 julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 out. 2019.
- CALDERANO, M. A.; MARQUES, G. F. C.; MARTINS, E. B. A. (org.). **Formação continuada e pesquisa colaborativa**: tecendo relações entre universidade e escola. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2013.
- CANOAS (RS). Diretoria Pedagógica. **Saberes em diálogo, docência, pesquisa e prática pedagógica**. Seminário Municipal. Apresentação em *powerpoint*. Canoas, RS, 2018.
- CARVALHO, D. L.; FIORENTINI, D. Refletir e investigar a própria prática de ensinar/aprender matemática na escola. *In*: CARVALHO, D. *et al.* (ed.). **Análises narrativas de aulas de matemática**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2013. p. 51-63.
- FUZER, C. Leitura e avaliação de textos: etapas para a formação inicial de professores de produção textual. **Textos FCC**, São Paulo, v. 53, p. 10-51, 2017.
- GARCIA, O. G. PROVE: 20 anos – o reconhecimento do valor de professores e professoras, como princípio orientador de uma proposta de formação do educador. **Revista do Projeto de Valorização do Educador e Melhoria da Qualidade de Ensino – PROVE**, São Paulo, Ano 16, n. 16, p. 2-4, nov. 2017.
- GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, 2013.
- GATTI, B. A. Formação de professores: compreender e revolucionar. *In*: SILVA JÚNIOR, C. A. *et al.* (org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2015. p. 229-243.
- GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (org.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. (Coleção Textos FCC, nº 29).
- GATTI, B. A.; SILVA, R. N.; ESPÓSITO, Y. L. Alfabetização e educação básica no Brasil. **CADERNOS DE PESQUISA**, n. 75, p. 7-14, 1990.
- GATTI, B. A. *et al.* Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Textos FCC**, São Paulo, v. 41, p. 1-120, 2014.
- GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília, DF: Unesco, 2019.
- GRUPO DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA CIDADE DE SÃO PAULO. Apresentação. **Revista do Projeto de Valorização do Educador e Melhoria da Qualidade de Ensino – PROVE**, São Paulo, ano 17, n. 17, nov. 2018.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior**. Sinopse Estatística – 2018. Disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br/web/guest/sinopsesestatisticas>. Acesso em: 08 dez. 2019.
- IZA, D. F. V.; SOUZA NETO, S. **Por uma revolução na prática de ensino**: o estágio curricular supervisionado. Curitiba: CRV, 2015.
- KRONBAUER, S. C. G.; SIMIONATO, M. F. (org.). **Articulando saberes na formação de professores**. São Paulo: Paulinas, 2012.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.
- MARTINS, M. C.; MOMOLI, D.; BONCI, E. (org.). **Formação de educadores**: modos de pensar e provocar encontros com a arte e mediação cultural. São Paulo: Terracota, 2018.
- MARTINS, J. A.; ZAPPONE, M. H. Y. (org.). **Formação docente**: percursos e reflexões a partir do PIBID-UEM. Maringá, PR: EDUEM, 2018.
- MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias**: subsídios para a história da educação no Brasil, 1835-1889. Vol. 2. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.
- NORBERG, M. (org.). **Formação em contextos de estágios e desenvolvimento profissional**. São Leopoldo, RS: OIKOS, 2017.

- PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, p. 39-56, 2010.
- PASSOS, L. F. (org.) **Formação de formadores e cursos de licenciatura: contextos, práticas e pesquisas**. Campinas, SP: Pontes, 2018.
- PIMENTA, S. G. A. *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação & Pesquisa**, v. 43, n. 1, p.15-30, mar. 2017.
- RAMOS, A.; HOFFMANN, P. R. P.; RAZZERA, G. Projeto IMAGINE: formando educadores para uma docência multicultural, inclusiva e inovadora. **Textos FCC**, São Paulo, v. 57, p. 9-25, 2019.
- RUAS, P. A. A. R. Práticas inclusivas no ensino de ciências. **Textos FCC**, São Paulo, v. 53, p. 132-178, 2017.
- SANCHES, E. M. B. C. S.; PASSARELLI, L. G. (org.). **Formando formadores para a escola básica do século XXI: relatos de pesquisa III**. Campinas, SP: Pontes, 2019.
- SARTI, F. M. Parceria intergeracional no estágio supervisionado de prática de ensino e o valor da experiência docente na formação de novos professores. *In*: PIOKER-HARA, F. C.; GURIDI, V. M. (org.). **Experiências de ensino nos estágios obrigatórios: uma parceria entre a universidade e a escola**. Campinas, SP: Alínea, 2013. p. 107-122.
- SILVA, F. O.; RIOS, J. A. V. P. (org.). **Iniciação à docência na educação básica: experiências formativas no PIBID**. Salvador: EDUNEB, 2019.
- TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, 2000.
- UMBELLINO, M. M.; CIRÍACO, K. T. “Dores, dilemas e descobertas”: desafios de professores iniciantes na carreira do magistério. **Momento: Diálogos em Educação**, v. 27, n. 1, p. 399-425, 2018.
- VASCONCELOS, M. Apresentando a obra. *In*: VASCONCELOS, M.; ANDRADE, V. C. de. **Formação de professores e projetos interdisciplinares: perspectiva para uma outra escola**. Curitiba: Brazil Publishing, 2019. p. 1-5.
- VASCONCELOS, M.; ANDRADE, V. C. de. **Formação de professores e projetos interdisciplinares: perspectiva para uma outra escola**. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

*Recebido em: 19/12/2019*  
*Aprovado em: 23/02/2020*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# CONCEPÇÕES DOCENTES QUANTO AOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

*Ana Paula de Andrade Janz Elias (CIDES/PUC/PR)\**

<https://orcid.org/0000-0002-6494-9448>

*Beatriz Maria Zoppo (GPTEM/UFPR)\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-5246-0805>

*Claudino Gilz (USF)\*\*\**

<https://orcid.org/0000-0003-3463-272X>

## RESUMO

O objetivo da presente pesquisa qualitativa exploratória é analisar as concepções docentes da rede municipal de ensino de Curitiba em relação aos processos de formação de professores vivenciados por eles ao longo de suas carreiras profissionais. A análise dos referidos dados atesta para quatro diferentes constatações: docentes a demonstrar conhecimento sobre a relevância dos processos de formação inicial e continuada; docentes a não identificar, em um primeiro momento, contribuições oriundas da formação inicial à sua atuação em sala de aula; docentes a indicar pré-disposição à realização de novos cursos de formação continuada; e docentes a sinalizar determinada resistência em termos de ampliação da formação inicial devido às condições de trabalho a que são submetidos. Identifica-se a necessidade de novas pesquisas sobre a problemática, principalmente no que tange à pertinência de atividades de formação continuada alternativas aos docentes dessa rede municipal de ensino.

**Palavras-chave:** Formação docente. Formação continuada. Educação básica. Escolas públicas.

- 
- \* Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR). Integrante do Grupo de Pesquisas sobre Tecnologias na Educação Matemática (GPTEM), do Grupo de Pesquisa em Inovação e Tecnologias na Educação (GPINTEDUC/UFPR) e do Grupo de Pesquisa Criatividade e Inovação Docente no Ensino Superior (CIDES/PUC/PR). Coordenadora do Curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade Fidelis. E-mail: [anapjanz777@gmail.com](mailto:anapjanz777@gmail.com)
- \*\* Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR). Integrante do Grupo de Pesquisa Criatividade e Inovação Docente no Ensino Superior (CIDES/PUC/PR) e do Grupo de Pesquisa sobre Tecnologias na Educação Matemática (GPTEM/UFPR). Professora da Rede Municipal de Curitiba, desde 2009 encontra-se como diretora da escola. Professora colaboradora da Uninter na modalidade educação a distância (EAD). E-mail: [beazoppo@hotmail.com](mailto:beazoppo@hotmail.com)
- \*\*\* Doutor em Educação pela Universidade São Francisco (USF). Professor da FAE Centro Universitário. Diretor-Secretário da Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus. Integrante do Grupo de Pesquisa Rastros: História, Memória e Educação (USF). E-mail: [claudinogilz@hotmail.com](mailto:claudinogilz@hotmail.com)

## ABSTRACT

### TEACHING CONCEPTIONS FOR TEACHER TRAINING PROCESSES: AN EXPLORATORY STUDY

The purpose of this exploratory qualitative research is to analyze the teaching conceptions of Curitiba's municipal school system in relation to the processes of teacher training experienced by them throughout their professional careers. The analysis of these data attests to four different findings: teachers demonstrating knowledge about the relevance of the initial and continuing formation processes; teachers who do not initially identify contributions from the initial training to their classroom performance; teachers who demonstrate willingness to undertake new continuing education courses; and teachers who show some resistance in terms of expansion of initial training due to the working conditions to which they are subjected. The need for further research on the problem is identified, especially regarding the relevance of alternative continuing education activities for teachers in this municipal school system.

**Keywords:** Teacher training. Continuing education. Basic education. Public schools.

## RESUMEN

### CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA PARA PROCESOS DE EDUCACIÓN DE PROFESORES: UN ESTUDIO EXPLORATORIO

El objetivo de la presente investigación exploratoria cualitativa es analizar las concepciones docentes del sistema escolar municipal de Curitiba en relación con los procesos de formación docente que han experimentado a lo largo de sus carreras profesionales. El análisis de estos datos atestigua cuatro hallazgos diferentes: maestros que demuestran conocimiento sobre la relevancia de los procesos de formación inicial y continua; maestros no identificar, al principio, las contribuciones de la formación inicial a su desempeño en el aula; docentes para indicar la voluntad de emprender nuevos cursos de educación continua; y maestros para señalar cierta resistencia en términos de expansión de la formación inicial debido a las condiciones de trabajo a las que están sujetos. Se identifica la necesidad de una mayor investigación sobre el problema, especialmente con respecto a la relevancia de las actividades alternativas de educación continua para los maestros en este sistema escolar municipal.

**Palabras clave:** Formación del profesorado. Educación continua. Educación básica. Escuelas publicas.

## Introdução<sup>1</sup>

1 Esta pesquisa seguiu orientações propostas na Resolução CNS 466/12, como: (i) o respeito aos participantes em sua dignidade e autonomia e o esclarecimento a eles quanto os procedimentos da pesquisa, desde questões iniciais até o compromisso de divulgação da mesma; (ii) a ponderação entre riscos e benefícios; (iii) a garantia de danos previsíveis; (iv) a relevância social da pesquisa; (v) a adequação e fundamentação aos princípios e fatos

científicos; (vi) a utilização de métodos adequados para responder às questões estudadas; (vii) a obtenção do termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelos participantes da pesquisa; (viii) a garantia do bem-estar dos participantes; (ix) a utilização de procedimentos que garantam a confidencialidade e a privacidade dos participantes; (x) a utilização dos dados e materiais obtidos somente para o objetivo proposto.

A presente investigação decorre de uma questão mobilizadora: de que modo dividir as concepções docentes quanto ao que diz respeito à formação de professores inicial e continuada? A predileção por um estudo exploratório foi, após diversas tratativas empreendidas, a que mais poderia trazer constatações a contento em termos de análise da referida problemática.

Mais do que angariar respostas pontuais a tal questão, o objetivo é ater-se devidamente a cada concepção docente esboçada pelos participantes e interlocutores da pesquisa, efetivos da rede municipal de ensino de Curitiba, em relação aos processos de formação de professores vivenciados por eles ao longo de suas carreiras profissionais.

A ideia de “concepção docente” emana de várias modulações conceituais, a saber: uma noção prévia do que consiste a trajetória formativa inicial de um docente em potencial; um saber embasado do que vem a ser o ofício de ensinar, tecer estratégias mais viáveis à aprendizagem de determinado conteúdo; uma pressuposição que se alinha, por exemplo, à ideia de ensino a partir das possibilidades biológicas e cognitivas próprias de cada etapa de desenvolvimento do corpo discente etc.

A educação sinaliza para concepções afins e recorrentes, tanto em relação à formação como ao trabalho docente, divisando-os – a princípio – como modos de acolher, conhecer, sentir, amar, sondar conhecimentos prévios, propor atividades investigativas, mediar aprendizagens e promover o desenvolvimento integral do ser humano.

A formação do professor é, por assim dizer, um processo que se inicia antes mesmo do período de matrícula e frequência em um curso de graduação. Também é um processo que se estende pelo menos durante todo o tempo que se exerce profissionalmente a docência. Processo esse, na presente abordagem, alvo de indagação e análise. Analisar a formação e o trabalho docente não é um intento investigativo

simples, visto que leva a constantes desassossegos, inquietações e, conseqüentemente, incompletudes em termos de abordagem. Pressupõe compreender a educação, antes de tudo, como um conjunto de saberes e práticas que se instauram visando formar pessoas – tanto quanto possível – para a vida em plenitude. “A epistemologia que sustenta a formação de professores tem mais da atividade-fim da escolarização do que possamos supor em um primeiro olhar: a aprendizagem do adulto/profissional que se coloca [...] em condição de aprendiz.” (ESQUINSANI; ESQUINSANI, 2014, p. 146).

À formação e ao trabalho docente convergem as mais diversas teorias e pontos de vista, bem como convergem diferentes reestruturações da carreira. Reestruturações essas que guardam “[...] relação com a forma como os docentes são considerados na sociedade contemporânea e como eles próprios concebem seu trabalho e sua profissão” (OLIVEIRA, 2018, p. 48).

O exercício da profissão docente emana, antes de tudo, de uma atividade que tem se modulado, pelos menos nos últimos quatro séculos, atravessada pelos imbricamentos científicos, econômicos, políticos, culturais, fabris, artísticos do que se denominou como modernidade (BERMAN, 2007). Imbricamentos esses não só geradores de avanços e progressos, mas também de engodos, anulações, conflitos, desigualdades, tensões, lutas, resistências e contestações.

Logo, o escopo do exercício da profissão docente, suas peculiaridades teóricas e práticas, não tem se constituído e nem se ampliado imune às modulações econômicas, políticas, culturais e tecnológicas de cada época histórica, inclusive de cada contexto cotidiano, de cada percurso existencial e formativo dos envolvidos com as atividades de ensino e de aprendizagem. Eis porque “[...] ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos” (MOITA, 1992, p. 115).

A presente pesquisa se desenvolve dentro de um conjunto de concepções sobre: a educação em si; os valores de uma determinada circunscrição sociocultural; os modos de ser dos sujeitos acadêmicos, suas histórias de vida; os percursos formativos, entre outros aspectos. Vale salientar que a formação e o trabalho docente não se restringem à qualificação profissional, mas contemplam as dimensões física, afetiva, intelectual, social, entre outras. Dimensão social, inclusive, pois, “ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações” (MOITA, 1992, p. 115).

Formação é permeada de complexidades e, por isso, não se reduz a algo que se “tem” ou que se “recebe”. Eis porque toda formação diz respeito a um processo educativo, cujos pressupostos implicam em interações, práticas, troca de ideias, pesquisas, aportes teóricos, debates, aprendizagens situadas em tempos e espaços delimitados e práticas (MOITA, 1992).

A temática “formação docente” já ocupa lugar significativo nas pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas (GARCIA, 1999; GATTI, 1997; NÓVOA, 1992; NÓVOA, 1995; PIMENTA, 1999; ROMANOWSKI; WACHOWICZ; MARTINS, 2005). É possível encontrar citações delas em artigos publicados em anais de congressos, seminários e outros eventos, em livros publicados, em dissertações de mestrado, em teses de doutorado e em diferentes periódicos. Algumas dessas pesquisas consideram que o modelo de formação acadêmica adotado pode influenciar nas práticas docentes em sala de aula e, conseqüentemente, influenciar o processo de aprendizagem dos estudantes.

Zeichner e Antunes (2009) fizeram uma revisão a partir dos relatórios de um evento que aconteceu nos Estados Unidos que abordavam temas sobre a formação inicial de professores e sugeriram, já no ano de 2009, uma agenda de pesquisa com esta temática. Considerando que existe uma efetiva contribuição para o desenvolvimento profissional

docente a partir de formações continuadas (também compreendidas como “formação em serviço”), nas quais identifica-se o objetivo de levar os professores a reflexões sobre as práticas que desenvolvem nos processos de docência, bem como à consciência coletiva (SIVIERI-PEREIRA; ANUNCIATO; SILVA, 2019) e, também considerando as formações iniciais desses profissionais, segundo Masetto (2003, p. 11, grifo do autor) faz-se necessário examinar alguns aspectos, tais como:

- o alinhamento integrado entre a legislação educacional vigente, a implementação de políticas públicas, os sistemas de ensino em suas diversas instâncias (federais, estaduais e municipais), as instituições de ensino formadoras e as instituições com seus programas de admissão e a valorização dos profissionais a exercer o magistério;
  - a necessidade de uma articulação constante entre prática e teoria, entre o ideário acadêmico-pedagógico e a realidade das experiências docentes em sala de aula;
  - o estabelecimento de critérios à busca pela competência profissional docente, isenta de improvisações;
  - a instauração de uma identidade docente como mediador e agente da transformação social;
- a diminuição das dicotomias, fragmentações e lacunas que se estabelecem entre os cursos de graduação (licenciatura) e as práticas no espaço educacional, visto que nem sempre o exímio aluno em termos de notas expressivas de um curso de licenciatura (formação inicial) é o que, na sala de aula, ‘sabe ensinar’.

Do ponto de vista histórico, pode-se perceber que diferentes paradigmas têm determinado a visão de mundo dos docentes e quanto cada um desses paradigmas influenciaram as áreas do conhecimento, suas concepções, tendências, abordagens. No século XVII, Descartes propôs um paradigma cartesiano que acabou fragmentando o conhecimento, pois adotava uma visão disciplinar. No século XX predominava um ensino voltado para o Modelo Fordista. Nesta época contemporânea, ainda é possível identificar a influência da visão newtoniana-cartesiana no contexto edu-



cacional, na qual manifesta-se a predileção por um conhecimento funcional e utilitário (BEHRENS, 2007).

Contígua à predileção por um conhecimento funcional e utilitário, identifica-se na contemporaneidade a proposição a se compreender de forma integrada o mundo, os diferentes ambientes, as diferentes situações (MORAES; NAVAS, 2010). Proposição essa embasada na ideia de que os fenômenos, os seres vivos, os arcabouços de saberes produzidos pela humanidade ao longo de sua história, assim como todas as coisas, estão interligados e interdependentes, como em uma teia.

Do ponto de vista da formação de professores, trata-se da perspectiva holística a partir da qual a atuação do docente precisa ser repensada, assim como resignificada a formação de tais profissionais (GARCIA, 1999). Ressalta-se, segundo tal perspectiva, a importância de o professor considerar que a sua atuação docente se encontra interligada e entrelaçada ao contexto social, aos avanços tecnológicos, à produção de novos saberes a respeito do ser humano, dos valores vigentes a embasar as relações humanas, as preocupações com o cuidado do meio ambiente, as escolhas por itinerários formativos que no presente e no futuro possam dar sustentabilidade econômica e profissional, entre outros.

Day (2001) salienta que o professor é um profissional que ainda trabalha de forma isolada e, para esse autor, o processo de ensinar exige um trabalho pelo menos minimamente emocional. Torna-se válido considerar que o docente pode evoluir enquanto profissional ao longo dos anos, pois, enquanto indivíduo, ele tem desenvolvido questões fisiológicas, pessoais, cognitivas e morais.

Nesse sentido, fica evidente a grande importância de ressaltar as pesquisas que destacam o docente como sujeito de sua própria história, estabelecendo, assim, vínculos entre a trajetória pessoal e profissional, dando sentido às experiências, crenças e valores construídos ao longo de toda vida. (SIVIERI-PEREIRA; ANUNCIATO; SILVA, 2019, p. 208).

À referida evolução, Garcia (1999) acrescenta, por sua vez, a necessidade de implantação de políticas nacionais centradas no ensino e na profissão docente. A formação do professor não pode reduzir-se a considerações de situações periféricas. Postula-se que ela vá além, a ponto de formar esse profissional, tornando-o hábil a assumir efetivamente o que lhe diz respeito em termos de responsabilidade social.

Considerando que a conscientização do professor sobre os diferentes processos de formação pelos quais ele passa ao longo de sua carreira profissional pode influenciar em sua prática pedagógica, o presente artigo tem como objetivo identificar as concepções de professores da Educação Básica da rede municipal de ensino da cidade de Curitiba que atuam em escolas públicas sobre os processos de formação e de trabalho docente. Neste viés, a seguinte questão norteadora foi levantada: quais seriam as concepções docentes da Educação Básica que atuam na rede municipal de ensino de Curitiba quanto ao que diz respeito à formação de professores inicial e continuada?

Para responder à questão norteadora, foi realizado uma pesquisa qualitativa com viés exploratório. A pesquisa contou com a participação de 23 professoras/sujeitos da pesquisa, e os dados levantados são discutidos na sequência deste texto.

## A formação docente

Um dos elementos intrínsecos ao tema da presente pesquisa diz respeito à compreensão da formação e do trabalho docente como uma instância de interações humanas. Interações humanas porque emanam de um trabalho docente “[...] sobre e com outrem” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 7), que passaram a se delinear há cerca de quatro séculos, em meio aos processos instrutivos e socioculturais potencializados pelo fenômeno da modernidade.

Um desses processos instrutivos e socioculturais potencializados pelo fenômeno da modernidade é o que se denomina como di-



versidade, presente “dentro” e “fora” da sala de aula. Para ROMANOWSKI (2006, p. 121-122):

A sala de aula é um ambiente de diversidade, uma vez que abriga um universo heterogêneo, plural e em movimento constante, em que cada aluno é singular, com uma identidade originada de seu grupo social, estabelecida por valores, crenças, hábitos, saberes, padrões de condutas, trajetórias peculiares e possibilidades cognitivas diversas em relação à aprendizagem.

E quando se fala em interações humanas em meio a processos e espaços formativos atravessados pela diversidade, se pode afirmar que elas consistem, antes de tudo, em um conjunto de atividades inerentes ao instruir, ao aprender e até mesmo ao entreter o corpo discente: “[...] a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 22).

O trabalho “sobre” e “com” outrem não pode ser compreendido como qualquer outro labor. Pressupõe habilidades para mobilizar afetividades, linguagens, empatias, resistências, saberes, juízos de valor e a própria personalidade dos envolvidos: “A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte [...], mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores.” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 35).

Um dos pressupostos inerentes à formação docente está vinculado a formas históricas de articulação do trabalho em sala de aula. Articulação essa sequer isenta das influências oriundas das mudanças socioculturais, das polarizações políticas, das oscilações econômicas, dos avanços tecnológicos e das fragmentações da subjetividade ocorridas nas últimas décadas. A formação docente não é um processo circunscrito ao período de um curso acadêmico de licenciatura, ela é uma necessidade constante e implica em um processo de interação entre instituição formadora, pessoas e práticas (AMARAL; CAVALCANTI-NETO, 2016).

A expectativa de melhoria das práticas docentes pressupõe abertura e disposição à reflexão das ações desenvolvidas em sala de aula com base em teorias afins, pois a reflexão atrelada à teoria é que viabiliza o alcance de um conjunto de transformações das práticas docentes (SELINGARDI; MENEZES, 2017).

Entende-se o professor como elo principal entre a aprendizagem escolar e o aluno, pois o modo como esse profissional atua em sala de aula possibilita a construção de conhecimento por parte dos alunos. Conforme pontuam Gatti, Barreto e André (2011, p. 26), “O(a) professor(a) é o(a) ator(atriz) que está no centro do trabalho educacional institucionalizado, envolvido indissolúvelmente nas relações educativas”.

Nesse sentido, o docente necessita de atualização constante frente às demandas que surgem com o passar dos anos nos diferentes contextos educacionais, pois “[...] o exercício da profissão de professor transcende o mero discurso ou os acordes da formação inicial [...]” (ESQUINSANI; ESQUINSANI, 2014, p. 144). Tal atualização pode auxiliar esse profissional a atuar na interface do planejamento das atividades de ensino, dos saberes inerentes ao contexto de sua prática pedagógica, do contexto sociocultural dos alunos e da condução de suas aulas. Isto, levando em conta as múltiplas estratégias metodológicas, bem como as estratégias avaliativas (CUNHA, 2004).

Dessa maneira, a formação docente inclui a troca e interação com seus pares, a participação em cursos, seminários, oficinas e ainda a participação em grupos de estudos dentro ou fora da escola que contemplem seus anseios profissionais. Inclui também, segundo Romanowski, Wachowicz e Martins (2005), a relação do que foi supracitado com:

- a) o contexto sócio-histórico no qual novas exigências são determinadas para a organização da escola;
- b) as finalidades e os determinantes da prática profissional do professor;

- c) o saber dos professores, resultante do processo vivenciado nos cursos de formação inicial e continuada;
- d) o saber docente adquirido na prática profissional;
- e) os saberes sobre os docentes oriundos das pesquisas que examinam a prática pedagógica;
- f) os saberes forjados nas lutas de classe;
- g) e a profissão do professor como prática social.

É comum acontecerem discussões nas quais a pauta é o que foi citado anteriormente, relacionado à qualidade do ensino e à ligação dela com a formação docente. Day (2001) faz uma crítica a essas discussões e ressalta que, quando se tem essa concepção em relação à formação docente, as políticas públicas direcionam suas formações para os processos de ensino, o que faz com que elas se tornem meros locais de repasses de técnicas para ensinar os professores a ministrarem suas aulas. Tal modelo de abordagem de desenvolvimento profissional pode ser considerado simplista e inviável, pois prevalece o sistema e ignora o professor como mediador dos processos dentro do ambiente escolar. Esse modelo de formação docente tem como um de seus pressupostos uma formação contínua com foco no conteúdo e no desenvolvimento de estratégias “[...] relativas à organização da sala de aula, ao ensino e à avaliação e, quando necessário, ao desempenho de papéis de liderança” (DAY, 2001, p. 85).

Tão importante quanto os professores terem domínio “[...] da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional” (GARCIA, 1999, p. 22), é a aprendizagem e o desenvolvimento de uma atuação docente autônoma e crítica. Ao considerar que seu trabalho docente se dá em uma sociedade cada vez mais complexa e exigente, o professor auxilia seus alunos a agirem com autonomia e criticidade no ambiente escolar e também fora dele.

Garcia (1999) entende que a formação docente objetiva a melhoria da qualidade de

ensino, mas não se resume só a isso. O autor ressalta que a formação docente é um processo que acontece de forma sistemática e organizada e que deve levar a uma reflexão, a um aprimoramento da atividade docente, e não apenas ao processo de “aprender a dar aula”. Sinaliza alguns princípios importantes que devem ser considerados no momento de formação de professores:

- a) Compreensão de formação como um processo contínuo;
- b) Formação como integradora de processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular;
- c) Formação que leva em conta os processos de desenvolvimento organizacional da escola;
- d) Formação integradora entre currículos de disciplinas acadêmicas à formação pedagógica dos professores;
- e) Formação capaz de integrar teoria e prática;
- f) Formação que leva a compreender a congruência entre conhecimento didático e o conhecimento pedagógico a ser transmitido;
- g) Formação capaz de reconhecer o professor como ser individual;
- h) Formação capaz de proporcionar momentos de indagações e reflexões pelos professores.

Ante o pressuposto de que o ser humano não nasceu pronto, Esquinsani e Esquinsani (2019) realçam que a formação docente, em especial a continuada, é intrínseca à condição de ser professor. É intrínseca, visto que dela necessita para se perfazer existencialmente como pessoa, como ser histórico e como ser social a partir das aprendizagens que vai obtendo imerso às diversas atividades do seu cotidiano acadêmico e profissional e do fazer pedagógico.

Day (2001) concebe a formação docente como desenvolvimento profissional. O autor salienta que o desenvolvimento profissional do professor pressupõe levar em conta os as-

pectos emocionais, psicológicos e sociais que contribuem no encorajamento ou desencorajamento de sua aprendizagem profissional. Para o desenvolvimento de um projeto profissional de professores, recomenda a articulação de três aspectos, a saber:

- a) o saber-fazer e as experiências dos professores;
- b) o conhecimento, a competência e a capacidade profissional;
- c) as fases de desenvolvimento dos professores.

É com base na articulação dos três aspectos supracitados que, segundo Day (2001, p. 114), os professores terão disponibilidade

[...] para refletirem, de forma sistemática, sobre seu pensamento e sua prática e sobre os contextos que estes ocorrem. Podem querer preparar-se para desempenhar uma nova função, renovar-se através de uma aprendizagem aprofundada sobre seu conhecimento pedagógico ou científico [...]

A obtenção do conhecimento pedagógico ou científico não se dá de modo neutro. De tal processo decorrem influências as mais diversas. De acordo com Behrens (2007, p. 439), “os paradigmas da ciência influenciam todas as áreas do conhecimento, em especial a Educação, e por consequência, a formação dos professores”. A pesquisadora realça que esses paradigmas influenciam a ação docente adotada pelo profissional, podendo ela, no entanto, ser modificada ao longo de sua trajetória. As pesquisas desenvolvidas pela autora e seu grupo de pesquisa Paradigmas Educacionais e Formação de Professores (PE-FOP) focam na educação superior, visto que acreditam estar no âmbito do Ensino Superior a possibilidade de renovação da atuação docente nos seus mais variados segmentos e níveis de ensino.

Entretanto, mais do que promover uma formação continuada que proporcione a reflexão, é relevante levar em conta a realidade de cada professor. Não se pode planejar uma formação considerando o grupo de professores

com conhecimento homogêneo. Cada professor tem sua própria experiência profissional, bem como sua própria experiência de vida, as quais não devem ser desprezadas. É preciso refletir a partir dessas experiências pessoais e profissionais de tal maneira que os momentos formativos se tornem interessantes e atentem para as reais necessidades dos professores, visando à ampliação dos conhecimentos por parte desses profissionais.

Diferentemente das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas de sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional são aquelas que estão baseadas na escola e que se inscrevem dentro das atividades cotidianas dos professores. (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 196).

Conforme os autores supracitados, ressalta-se a importância de as formações não estarem dissociadas da prática de sala de aula. Elas devem articular a teoria, relacionando-as com as práticas de sala de aula. É viável que os professores estabeleçam sentido às atividades que desenvolvem nos processos da docência, ampliando seus subsídios teóricos, tendo a possibilidade de reelaborar e (re)significar seus saberes.

Há, a princípio, dois paradigmas a determinar a prática docente: o conservador e o inovador. A formação na perspectiva da concepção conservadora privilegia o saber-fazer, ou seja, a formação do professor centrada exclusivamente no treino e no domínio do conteúdo.

A qualificação profissional conservadora recebe também a designação de capacitação que adquire força nas empresas, nas indústrias e nas escolas. A capacitação tem como finalidade o acompanhamento e a qualificação de recursos humanos para repetir tarefas, em especial pela crescente e contínua evolução das tecnologias. (BEHRENS, 2007, p. 444).

Já o paradigma inovador aponta para uma interconexão de diferentes abordagens, visões e abrangências educacionais. Nesse paradigma predomina uma nova necessidade de formação e qualificação contínua que aborde uma

“visão crítica, reflexiva e transformadora” (BEHRENS, 2007, p. 445) da educação. Entretanto, nesse movimento paradigmático, a formação deve voltar-se ao processo e não a um produto em si, visto que a formação dos professores passa por diferentes períodos: inicial, contínua ou continuada.

Nesse viés, o papel das instituições é oferecer encontros contínuos que promovam a reflexão individual e coletiva da ação docente. A docência precisa ser compreendida em sua totalidade, na qual teoria e prática são indissociáveis e podem gerar uma ação efetivamente transformadora. O desafio está em oferecer e instigar os docentes a inovar sua prática pedagógica, que contemple as aprendizagens para a vida: “[...] o desenvolvimento profissional baseado na reflexão exige encontros periódicos e contínuos para dar voz aos professores e assim provocar o processo individual e coletivo de transformação” (BEHRENS, 2007, p. 444).

Outro aspecto relevante a ser destacado é o que diz respeito ao incentivo do docente em participar de formação docente para enriquecer sua trajetória profissional:

O reconhecimento dos docentes da educação básica como profissionais essenciais ao país passa pela oferta de carreira digna e remuneração condizente com a formação deles exigida e ao trabalho deles esperado. Não se pode camuflar isso com sofismas que não contribuem com a profissionalização dos professores e a construção de sua identidade profissional com características comuns valorizadas. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 139).

Mesmo diante de diferentes perspectivas sobre a formação docente, constata-se, pelos autores citados anteriormente, o quanto convergem para a compreensão da formação docente como um processo que ocorre durante a sua trajetória de qualificação profissional. No entanto, caso esse profissional não se sinta valorizado, sequer se sentirá estimulado a participar de formações complementares e de aprimoramento à sua formação inicial.

## Aspectos metodológicos

Esta pesquisa de cunho qualitativo e caráter exploratório buscou responder à questão norteadora: quais seriam as concepções docentes da Educação Básica que atuam na rede municipal de ensino de Curitiba quanto ao que diz respeito à formação de professores inicial e continuada?

Em uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, os pesquisadores buscam compreender tanto o contexto como o ambiente no qual os participantes estão inseridos (CRESWELL, 2007). Assim sendo, a presente pesquisa se deu a partir das inquietações dos pesquisadores, devido à estreita relação deles com as escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

O convite para a participação na pesquisa foi feito de forma pessoal a professores que participavam de quatro instituições públicas que atendem alunos do Ensino Fundamental I. Dentre os convidados, em um primeiro momento, apenas 10 professoras decidiram participar da pesquisa; após nova conversa, mais 13 docentes aceitaram colaborar com o levantamento de dados para a construção deste texto, totalizando 23 sujeitos.

A referência aos participantes será no gênero feminino, pois são todas mulheres. Estas professoras têm entre 28 e 56 anos. Dentre as participantes, 18 têm formação em pedagogia e 5 dessas têm uma segunda formação de nível superior: serviço social (uma professora); letras (duas professoras); matemática (uma professora); e direito (uma professora). Duas professoras indicaram a seguinte formação para o nível de graduação: letras (uma professora); normal superior (uma professora). Duas professoras comentaram que têm especialização e uma pontuou que tem mestrado. As participantes também indicaram o tempo de atuação delas como docentes (Quadro 1). Com a intenção de manter a identidade destas professoras em sigilo, aqui elas são denominadas por P1, P2, P3... P23.

**Quadro 1** – Tempo na docência

PARTICIPANTES	TEMPO DE DOCÊNCIA
P1; P21; P23	1 a 10 anos
P2; P3; P4; P6; P7; P8; P10; P11; P12; P13; P15; P16; P17; P18; P20; P22	11 a 20 anos
P5; P9; P14; P15; P19	21 a 30 anos

**Fonte:** Elaborado pelos autores deste artigo.

A partir da análise de entrevistas semiestruturadas foi possível, com o suporte do software de análise de dados qualitativos ATLAS.ti, relacionar os dados coletados e agrupá-los em classes:

- a) Concepção de formação docente – aqui as participantes tiveram a possibilidade de pontuar o que entendiam por este tipo de formação e quais suas concepções sobre processos de desenvolvimento profissional;
- b) Características de uma formação docente – as professoras puderam emitir suas opiniões sobre as características que consideram importantes para um processo de formação;
- c) Participação em formação docente – as professoras indicaram as formações das quais participaram. Essa classe permitiu validar o item (a) e identificar se a concepção que as participantes têm de formação docente tem efetiva relação com o que elas pontuaram anteriormente;
- d) Predisposição para participação em novas formações docentes – aqui foi possível identificar se as professoras percebem que os processos de formação docente se constituem em algo que pode auxiliá-las em seu desenvolvimento e em sua atuação profissional.

Considerando o viés qualitativo exploratório, buscou-se elaborar um instrumento de pesquisa “capaz de captar, do Universo de Respostas, as respostas mais adequadas ou convenientes para a pesquisa” (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995, p. 321). Ou seja, capaz de

apreender, em outras palavras, as concepções das docentes da Educação Básica que atuam na rede municipal de ensino de Curitiba quanto ao que diz respeito à formação de professores inicial e continuada.

## Discussão e análise dos resultados

Ao serem questionadas sobre suas concepções acerca da formação docente, as 23 participantes desta pesquisa indicaram diferentes aspectos:

- a) P1 e P18 pontuaram que entendem por formação docente a formação integral que tiveram, desde o curso de magistério, o curso de graduação, até cursos de formação continuada que têm participado ao longo de suas carreiras profissionais;
- b) P3 e P12 comentaram que entendem que a formação docente é composta por cursos de graduação; P12 ainda especificou o curso de pedagogia e de magistério superior;
- c) 14 participantes (P2, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P13, P14, P15, P17 e P19) indicaram que a formação docente é algo que compreende os objetivos da atuação do professor, os prepara para a compreensão de conteúdos, para a percepção e conhecimento de novas abordagens metodológicas e visa promover uma reflexão sobre a própria prática. É possível identificar nos excertos a seguir a concepção docente dessas professoras

entrevistadas: “formação docente envolve práticas que trazem crescimento e aperfeiçoamento profissional: cursos, palestras, oficinas, estudos concentrados, práticas artísticas e culturais” (P4); “formação docente é aquela que ocorre durante toda a vida de um professor e que acontece de diferentes formas: cursos, oficinas, disciplinas isoladas, especializações” (P8).

- d) três participantes comentaram sobre o aperfeiçoamento profissional, mas também indicaram que as formações devem ter foco nas necessidades dos estudantes e, ainda, devem atender as demandas sociais que transformam o contexto escolar (P16, P20 e P23);
- e) uma participante apontou que as formações docentes devem ser práticas e voltadas para questões de dificuldades de aprendizagem dos estudantes (P21);
- f) uma participante indicou que a formação docente é composta pela formação inicial e continuada. Para ela:

É algo em que se pretende preparar os profissionais para a sua atuação. Caso seja seu primeiro curso, ele tem a oportunidade de saber um pouco como funciona uma sala de aula. Se algo para aprimoramento, ele passa a ter mais conhecimentos para uma melhor atuação em sala. (P22).

Fica possível perceber aqui que apenas as participantes P1, P18 e P22 relacionaram a questão de formação docente, assim como fizeram Romanowski, Wachowicz e Martins (2005), com situações formais como cursos de Ensino Médio (como magistério), de graduação, de formação continuada ou outros eventos como seminários, cursos de extensão e oficinas. Contudo, apenas P1 e P18 indicaram todos esses momentos como partes de formação docente. Com isto, mostra-se a necessidade de perceber como o docente concebe sua profissão para poder levá-lo a ter uma visão mais holística de seu processo de formação, bem como de sua atuação.

Esse profissional precisa não somente de uma formação integral, conforme citam Moraes e Navas (2010); ele necessita compreender que sua formação é integral e contínua, e cada passo do percurso percorrido deve ser considerado para que ele reflita sobre sua atuação e interfira nos processos de ensino e de aprendizagem de forma mais efetiva.

Já as participantes P2, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P13, P14, P15, P16, P17, P19, P20, P21 e P23 comentaram sobre as características da formação docente a partir dos objetivos que percebem que uma formação deve contemplar. A relação entre a formação docente e a atuação docente, conforme pontuado por Tardif e Lessard (2005), fica evidente a partir das colocações dessas professoras.

P16, P20, P21 e P23 sinalizam que as questões práticas de sala de aula e o desenvolvimento dos estudantes devem ser contemplados em processos de formações docentes. Tal concepção dessas professoras da Educação Básica que atuam na rede municipal de ensino de Curitiba corrobora com o que já afirmara Tardif (2008, p. 241): “O principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo.”

Dessa maneira entende-se que as professoras da Educação Básica que atuam na rede municipal de ensino de Curitiba buscam uma formação que lhes possa trazer conhecimentos específicos para a sua prática profissional. Logo, os pressupostos teóricos e formativos da prática docente hão de se constituir predominantemente a partir do contexto social e das problemáticas em que vivem e atuam os professores, pois isto “poderia ser a chave de toque que acionaria uma nova postura metodológica” (GATTI, 1997, p. 57).

Os postulados que as professoras da Educação Básica que atuam na rede municipal de ensino de Curitiba apontaram como essenciais à formação docente em âmbito inicial e continuada foram as seguintes:

- a) As tratativas formativas precisam contemplar teoria, vinculando esta à prática (P1, P4, P5, P7, P8, P9, P10, P12, P13, P14, P15, P18, P19, P23);
- b) Faz-se necessário considerar o contexto no qual os professores estão inseridos, bem como o entorno da escola (P2, P3, P4, P6, P7, P9, P14, P15, P16, P22, P23);
- c) É relevante propor ideias inovadoras e criativas que possam ser aplicadas dentro de sala de aula (P2, P3, P4, P6, P11, P13, P17, P20, P21);
- d) Possibilitar trocas entre os pares (P11, P15, P20, P23);
- e) E, ainda, as professoras P10 e P23 indicaram que as formações docentes devem ser contínuas.

O que foi pontuado no item a, quanto ao que é essencial a uma formação docente, é corroborado por Moita (1992) e por Amaral e Cavalcanti-Neto (2006). Estes autores apontam que a formação docente deve estar relacionada à prática desse profissional. Ministras palestras, seminários, cursos ou outros espaços de formação docente sem abordar a prática de sala de aula pode levar o professor a uma reflexão, contudo, uma reflexão sem ação, e isto não promove movimento nos processos de ensino e de aprendizagem, ou seja, mantém a estrutura educacional estagnada.

As professoras P2, P3, P4, P6, P7, P9, P14, P15, P16, P22 e P23 citam a relevância que deve se dar ao contexto no qual os docentes estão inseridos. Cunha (2004) comenta que é válido avaliar o contexto porque assim pode-se ponderar sobre as estratégias metodológicas e avaliativas que o professor pode adotar em sala de aula. Nesta mesma perspectiva, P2, P3, P4, P6, P11, P13, P17, P20 e P21 indicam o foco na atuação do professor, de maneira que novas ideias sejam abordadas para nortear o trabalho do docente em sala de aula, sendo assim, essas professoras também percebem a necessidade de vincular as formações com as práticas docentes. Vincular a prática ao contexto social é efetivamente algo que pode contribuir para

os processos de formação dos estudantes da atualidade, bem como para uma postura mais ativa e segura dos profissionais da educação.

A questão da continuidade colocada pelas participantes P10 e P23 é importante devido ao fato de estarmos em uma sociedade mais globalizada, e a formação do professor precisa contemplar aspectos que permeiem a criticidade, a reflexividade e as transformações, conforme pontuado por Behrens (2007), para atuar nesta sociedade de forma mais autônoma e crítica.

Quando questionadas sobre a disponibilidade em participar de novos cursos de formação docente, 7 participantes indicaram que não têm: P1, P3, P4, P12, P13, P16 e P17. Para P1, P4 e P12, a desvalorização do professor na atualidade faz com que elas não se sintam motivadas a participar de nenhum tipo de formação; a participante P3 comentou que já estudou bastante ao longo de sua carreira profissional e, como está próxima de sua aposentadoria, não percebe necessidade de realizar novos estudos; P17 ressalta que as formações apresentam discursos antigos e repetitivos.

Vale observar que os comentários das docentes P1, P4 e P12 estão intimamente relacionados às políticas públicas municipais adotadas no contexto atual, visto que o plano de carreira dos professores foi embargado, não proporcionando nenhum estímulo financeiro aos docentes a participarem de formações. Isso, inclusive, pode ser aferido na tratativa do poder executivo em julho de 2017, ao determinar a suspensão do plano de carreira dos servidores municipais de Curitiba, afetando diretamente a classe docente (LAZARO JUNIOR, 2017).

Mesmo diante desse cenário político, foi possível identificar a predisposição para participação de novos cursos de formação em 16 participantes (P2, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P14, P15, P18, P19, P20, P21, P22 e P23). As motivações para tal predisposição apresentadas pelas professoras da Educação Básica que atuam na rede municipal de ensino de Curitiba foram:



- a) ampliar, aprofundar e aprimorar conhecimentos e melhorar a atuação em sala de aula, além de investir no currículo (P2, P8, P15, P21 e P23);
- b) melhorias da prática de sala de aula (P11, P18 e P22);
- c) crescimento e aprendizado pessoal, bem como profissional (P19);
- d) buscar ferramentas para construir e compreender as diferentes concepções pedagógicas (P14);
- e) busca de estratégias inovadoras para as práticas pedagógicas (P10, P20);
- f) troca de saberes e conhecimentos entre os pares (P5);
- g) adquirir novas técnicas para auxiliar os estudantes na construção do conhecimento (P6, P7);
- h) acompanhar os demais docentes que trabalham na mesma instituição escolar (P9).

É possível identificar nos apontamentos das professoras os anseios de adquirirem novos conhecimentos. Esses novos conhecimentos podem se relacionar e se integrar com conhecimentos que elas já possuem e podem dar-lhes um efetivo suporte para suas atuações dentro do contexto educacional.

Por fim, algumas professoras apontaram quais os temas de formação que ainda não tiveram a oportunidade de participar, mas que gostariam de ter contato futuramente:

- a) educação inclusiva (P4, P14);
- b) ensino de língua portuguesa (P5, P23); ensino de matemática (P5, P10, P19, P23);
- c) ensino de ciências (P5);
- d) uso de tecnologias digitais em sala de aula (P6, P10);
- e) ensino de arte (P7);
- f) ensino de história e sociologia (P7);
- g) e, por fim, cursos que tratem de questões ligadas a dificuldades de aprendizagem (P21).

As demais participantes não destacaram o tema de seu interesse, ainda que se mos-

trassem dispostas a participar de novas formações.

Nesse viés, é possível identificar que há nichos para auxiliar os professores em seu desenvolvimento profissional a partir de cursos de formação continuada. Embora não seja oportuno em nenhum momento acolher esse tipo de formação como uma atividade benéfica ao professor, sem antes avaliar qual concepção de formação continuada uma rede de ensino apresenta, bem como quais as necessidades dos profissionais que nela atuam, e, a partir dessas concepções, propor atividades e cursos afins.

## Considerações Finais

As concepções docentes quanto ao que diz respeito à formação de professores inicial e continuada se constituem e se ampliam em meio ao cotidiano formativo e de atuação profissional. As concepções docentes se mostram, a cada instante, expressões genuínas do percurso formativo palmilhado e do saber pedagógico obtido no exercício da função, quase sempre mobilizado por pressupostos teóricos e escolhas metodológicas. É a partir de tais concepções e na relação com o contexto social em que vive que cada professor ensina e interage em sala de aula com seus alunos.

É visível que o contexto social mudou. A facilidade com que se tem acesso às informações contrasta com práticas docentes, ainda presentes, do século XIX, tais como memorizações e cópias. Diante do exposto, ressalta-se a importância de uma formação docente que contribua com os profissionais para atuar nesse contexto. Uma formação docente que considere a escola como a principal formadora de cidadãos críticos, reflexivos e atuantes de uma sociedade. Uma formação docente capaz de compreender o professor como um profissional que traz consigo apropriações de saberes e de experiências obtidas em sala de aula. Uma formação docente que favoreça ao professor exercer sua função com propriedade teórica e capaz de se fazer

crítico e reflexivo sobre suas práticas. Uma formação docente que, desde a etapa inicial, dissemine a consciência de inacabamento e, por isso, aponte para o professor a necessidade de estudos complementares permanentemente.

Hoje, diante de um contexto mais globalizado, mais integrado, nos quais redes devem ser formadas pelas diferentes pessoas para uma ação mais consciente enquanto cidadãos, o docente necessita de preparo, pois é formador de outros cidadãos que já atuam ou irão atuar em uma sociedade com um novo paradigma.

Entende-se que a formação docente acontece em diferentes etapas do percurso profissional do professor e em cada etapa ela se define como algo permanente, que visa à consolidação da identidade do professor e da socialização das situações cotidianas vivenciadas pelos docentes e pelos demais atores que estão inseridos nas instituições escolares. Neste viés, a formação docente está relacionada a processos de análise de cunho crítico-reflexivo em relação às teorias e às práticas dos docentes no contexto escolar.

Pode-se afirmar que tanto a formação quanto o trabalho docente são permeados por complexidades e, por isso, apoiam-se em pressupostos que implicam na troca de ideias, na predisposição para o desenvolvimento de pesquisas, na articulação de aportes teóricos, na participação em debates e em interações com todos os envolvidos com o processo educacional, e que essas reflexões priorizem diálogos que ultrapassem a reprodução de ensino tradicional.

Existe a necessidade de diálogo para identificar as dificuldades enfrentadas pelos docentes e os anseios que eles têm em relação às atividades que exercem nas instituições de ensino que atuam. Foi possível identificar que existe uma predisposição por parte das professoras/sujeitos desta pesquisa para o aprendizado, visando a continuidade de seus processos de formação. Os professores precisam de suporte para desenvolver suas atividades, destarte, as formações precisam ser inovadoras e atender

aos anseios desses profissionais. A formação não deve acontecer com receitas prontas, mas sim construídas com esses profissionais dentro da própria escola.

Pensar a formação do professor a partir das necessidades dos docentes faz com que tenha maior relevância e maior impacto na atuação desses profissionais. Focar em uma melhoria na qualidade do ensino e pensar na aprendizagem do aluno são importantes ao planejar formações docentes, contudo elas não podem se resumir a isto, conforme já citou Garcia (1999). As formações devem considerar a continuidade, promover mudanças e inovações nas práticas pedagógicas, considerar o contexto no qual os professores estão inseridos, promover reflexões, diálogos e considerar a individualidade de cada profissional.

Possibilitar ao professor, por meio de pesquisas, como a que aqui foi apresentada, pensar sobre sua formação e sobre as necessidades que ele identifica que podem ser supridas por meio de formações continuadas, é possibilitar a esse profissional que ele se identifique enquanto protagonista em sua própria ação. Esse protagonismo pode beneficiar os processos de aprendizagem dos discentes e modificar os diferentes espaços de ensino nos quais atua.

Vale pontuar que a formação do docente pode ser promovida por diferentes profissionais da educação, por meio de políticas públicas, por formadores de professores, mas também pode ser pensada pelo próprio professor, que, reconhecendo sua identidade e sua importância para o âmbito social, tem a possibilidade de se planejar e investir em diferentes momentos de formação. Outro aspecto, não menos importante e que chama atenção, foi a fala das docentes que relataram estar desmotivadas a participarem de formação, não por não considerarem importante a formação, mas por não haver estímulo financeiro por parte da instituição.

Diante dos resultados, conclui-se que essa compreensão dos professores ao que se refere à formação docente continuada deve ser levada

em conta para o planejamento e desenvolvimento de futuras formações. Entretanto, faz-se necessário que outras investigações sejam realizadas, oportunizando que outros professores sejam ouvidos e que novas ideias sejam compartilhadas para que, assim, as formações impulsionem os docentes a participarem dessas com a motivação e o desejo de realimentar seus saberes e conhecimentos.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, E. M. R. do; CAVALCANTI NETO, A. L. G. Análise do processo de construção da prática docente de um professor de Ciências, a partir da perspectiva de sistema de atividades proposta por Engeström. **ACTIO**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 26-50, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://periodicos.utfpr.edu.br/actio>. Acesso em: 12 nov. 2019.

BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Revista de Educação**, Porto Alegre, ano XXX, v. 63, n. 3, p. 439-455, set./dez. 2007.

BERMAN, Marshall. **Tudo o que é sólido se desmancha no ar**. Tradução de Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. 5. impressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Vol. 1. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Lisboa: Porto Editora, 2001.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; ESQUINSANI, Valdocir Antonio. Aprendizagem profissional e políticas para formação continuada de professores: um estudo de caso. **Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 139-147, 2014.

GARCIA, C. M. **Formação de professores – para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto, 1999.

GATTI, B. **Formação de professores e carreira**.

São Paulo: Cortez, 1997.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: Unesco, 2011.

LAZARO JUNIOR, J. Plano de Recuperação: projeto congela carreira dos servidores. Notícias do legislativo. **Câmara Municipal de Curitiba**. 11 abr. 2017. Disponível em: [https://www.cmc.pr.gov.br/ass\\_det.php?not=27721](https://www.cmc.pr.gov.br/ass_det.php?not=27721). Acesso em: 08 out. 2019.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992. p. 111-140.

MORAES, M. C.; NAVAS, J. M. B. **Complexidade e transdisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Tradução de Maria dos Anjos Caseiro e Manuel F. Ferreira. Porto: Porto, 1992.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José A. Souza Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. **Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 43-59, 2018.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de Saúde Pública**, v. 29, p. 318-325, 1995.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 2. ed. Curitiba: Ibepe, 2006.

ROMANOWSKI, J. P.; WACHOWICZ, L. A.; MARTINS, P. L. O. Saberes docentes e os determinantes da prática social. **Diálogo Educacional**, v. 5, n. 16, p. 11-23, set./dez. 2005.

SELINGARDI, G; MENEZES, M. V. M. Compreendendo o que é ser um professor reflexivo ante a ação pedagógica. **ACTIO**, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 270-286, out./dez. 2017. Disponível em: <http://periodicos.utfpr.edu.br/actio>. Acesso em: 01 nov. 2019.

SIVIERI-PEREIRA, Helena de Ornellas; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes; SILVA, Ana Maria Costa.

Formação continuada e identidade profissional na voz de docentes do Brasil e de Portugal. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 28, n. 55, p. 202-220, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

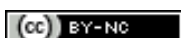
TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.

ZEICHNER, K. M.; ANTUNES, C. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 13-40, 2009.

*Recebido em: 13/12/2019*

*Aprovado em: 20/03/2020*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# MESTRADOS PROFISSIONAIS EM REDE: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

*Cecilia Rosa Lacerda (UECE)\**

<https://orcid.org/0000-0002-6798-4193>

*Marli Eliza Andre (PUC/SP)\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-0942-4008>

## RESUMO

Este texto é resultado de pesquisa que teve como objetivo analisar as contribuições e desafios dos Mestrados Profissionais em Rede no que se refere à formação docente, considerando o olhar dos coordenadores dos cursos. A abordagem metodológica foi qualitativa, tendo como procedimentos de coleta de dados a análise documental e entrevistas semiestruturadas, utilizando o skype e WhatsApp como recursos de comunicação. O aporte teórico compreendeu os estudos de Garcia (1999), Kincheloe (1997), Nóvoa (2017a) e Zeichner (1993, 2010), que tratam do conceito de desenvolvimento profissional, e a contextualização dos cursos de mestrados profissionais no Brasil foi tecida a partir das contribuições de Moreira (2004) e de Rezende e Ostermann (2015). A análise dos dados nos permitiu discutir três pontos: objetivos e identidade do mestrado; desafios vivenciados pelos gestores; e as contribuições para a formação do professor da educação básica. Os resultados apontaram que o mestrado profissional, em um contexto desafiador, exprime-se como importante dispositivo para a melhoria da formação e aprendizagem docente.

**Palavras-chave:** Mestrados profissionais em rede. Formação de professores. Aprendizagem docente.

## ABSTRACT

### PROFESSIONAL MASTERS IN CHAIN: CONTRIBUTIONS AND CHALLENGES FOR TEACHER TRAINING

This text is a result of research that aimed at analyzing the contributions and challenges of the Masters in chain in the teacher training in the view of the coordinators of the courses. The methodological approach was qualitative, having as procedures the bibliographic research and semi-structured interviews, using skype and WhatsApp as communication resources. The theoretical support

\* Pós-doutorado em Formação de Formadores pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: [cecilia.lacerda@uece.br](mailto:cecilia.lacerda@uece.br)

\*\* Doutora em Psicologia da Educação pela University of Illinois. Professora do programa de estudos pós-graduados em educação: psicologia da educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). E-mail: [marli.andre@gmail.com](mailto:marli.andre@gmail.com)

included the studies by Zeichner (1993, 2010), Garcia (1999), Nóvoa (2017a) and Kincheloe (1997), which deal with the concept of professional development and the contextualization of professional master's courses in Brazil it was composed by contributions from Moreira (2004), and Rezende and Ostermann (2015). The analysis of the data allowed us to discuss three points: objectives and identity of the master; challenges experienced by managers; and the contributions to the formation of the teacher of basic education. The results pointed out that the professional master's degree in a challenging context expresses itself as an important device for the improvement of teacher training and learning.

**Keywords:** Professional Master in Chain. Teacher training. Teaching learning.

## RESUMEN

### MASTERS PROFESIONALES EN RED: CONTRIBUCIONES Y DESAFÍOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

Este texto resulta de una investigación que tuvo como objetivo analizar las contribuciones y los desafíos de los Masters Profesionales en Red con respecto a la formación docente, teniendo en cuenta la opinión de los coordinadores de los cursos. El enfoque metodológico fue cualitativo, teniendo como procedimientos de recolección de datos el análisis de documentos y entrevistas semiestructuradas, utilizando skype y WhatsApp como recursos de comunicación. El incremento teórico incluyó los estudios de Zeichner (1993, 2010), García (1999), Nóvoa (2017a) y Kincheloe (1997), que abordan el concepto de desarrollo profesional y la contextualización de los cursos de maestrías profesionales en Brasil, fue tecida a partir de las contribuciones de Moreira (2004) y Rezende y Ostermann (2015). El análisis de datos nos permitió discutir tres puntos: objetivos e identidad de la maestría; desafíos experimentados por los gestores; y las contribuciones a la formación del professor de educación básica. Los resultados mostraron que la maestría profesional, en un contexto desafiante, se expresa como un importante dispositivo para mejorar la formación y el aprendizaje docente.

**Palabras clave:** Masters profesionales en red. Formación de profesores. Aprendizaje docente.

## Introdução

Os cursos de Mestrado Profissional no Brasil surgiram sob o compromisso de melhorar a qualidade da formação dos professores da educação básica pública, com o foco na articulação teoria-prática e na discussão e reflexão de situações vivenciadas pelos professores, por meio de práticas de intervenção, mobilizando pesquisa, formação e ensino.

Neste âmbito, a Portaria nº 17/2009 traz a definição desses mestrados como modalidade *stricto sensu*, possibilitando ao egresso: a capa-

citação de pessoal para a prática profissional por meio da incorporação do método científico, habilitando-o para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação; a aplicação do conhecimento embasado no rigor metodológico e nos fundamentos científicos; e a incorporação e atualização dos avanços da ciência e das tecnologias e sua aplicação (BRASIL, 2009).

Diante disso, resolvemos empreender pesquisa a fim de compreender melhor as contribuições e os desafios que os Mestrados



Profissionais têm enfrentado na formação docente.<sup>1</sup>

Este texto tem a intenção de socializar os resultados de pesquisa sobre os Mestrados Profissionais em Rede no Brasil. Para tal, o texto foi organizado em quatro seções: a primeira, expressa os caminhos metodológicos adotados na pesquisa, detalhando os procedimentos de coleta e análise dos dados; a segunda seção apresenta os pressupostos teóricos; a terceira contextualiza o mestrado profissional em rede no Brasil; e a quarta analisa os dados da investigação, tendo como eixos: os objetivos e a identidade do curso, as dificuldades e desafios vivenciados pelos gestores e as contribuições desse programa para a formação dos professores da educação básica. Nas conclusões, são apresentadas evidências instigadoras do debate e indicadas novas pesquisas no campo.

## Percurso metodológico

A pesquisa ancorou-se na abordagem qualitativa, já que se buscou compreender e analisar os significados atribuídos pelos coordenadores dos cursos ao processo de desenvolvimento e à implementação do Mestrado Profissional em Rede.

O caminho consistiu, no primeiro momento, em mapear os cursos de mestrado profissional no Brasil e identificar os coordenadores dos programas, considerando dados da Plataforma Sucupira e *sites* das instituições do ensino superior que desenvolvem o mestrado em rede. Em seguida, foram enviados 11 convites, por meio do correio eletrônico, para os coordenadores dos cursos do Mestrado Profissional, convidando-os para participar da pesquisa, levando-se em consideração o fato de que fossem contemplados cursos de todas as regiões do Brasil.

É importante destacar que tais cursos abarcavam diversas áreas: Ciências Ambientais, Educação Física, Matemática, Física, Biologia,

Química, Letras, História, Filosofia, Artes e Educação Tecnológica e Profissional. Oito coordenadores de curso aceitaram participar da pesquisa e colaboraram por meio da realização de entrevistas semiestruturadas, utilizando *skipe* e *whatsapp* como instrumento de comunicação.

Os dados obtidos por meio das entrevistas favoreceram o entendimento dos itens expressos no roteiro, tais como: características do curso; dificuldades e desafios no desenvolvimento do Programa; implicações na educação básica; e, por fim, as contribuições do Mestrado para a formação do professor.

Um dos pontos positivos na entrevista foi conhecer os coordenadores dos cursos no Brasil e a “captação imediata e corrente da informação desejada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). No decorrer do diálogo, buscamos entender o contexto e solicitar esclarecimentos sobre as experiências vivenciadas nas instituições.

Na análise dos dados, utilizamos a abordagem denominada Análise de Prosa (ANDRÉ, 1983), que nos orienta a investigar o significado dos dados qualitativos, considerando as mensagens intencionais e não-intencionais, explícitas ou implícitas. A autora nos adverte para ter atenção com “[...] a variedade de mensagens que podem estar presentes numa simples fração do discurso e a impossibilidade de se apreender a totalidade do objeto sem investigar as diferentes concepções, pressupostos, implicações envolvidas [...]” (ANDRÉ, 1983, p. 67). Na pesquisa, foram “muitos dedos de prosa” com os coordenadores dos mestrados, o que exigiu atenção especial para a interpretação das falas que permearam as entrevistas, tendo como fio condutor as imbricações dos cursos na formação do professor da educação básica.

Para isso, as etapas que orientaram esse momento do estudo foram: escuta sensível das “prosas” dos coordenadores; leituras das transcrições das entrevistas; interpretação das questões abordadas, tendo como referência as características do mestrado, os desafios do curso, a importância e as contribuições para

1 Pesquisa de conclusão de estágio pós-doutoral realizada na PUC/SP no Programa Mestrado Profissional - Educação: Formação de Formadores.



a formação docente e as implicações desse mestrado na educação básica.

## Discussão dos conceitos

Para entender e analisar o fenômeno investigado foi necessário aprofundar o estudo de concepções como formação docente e desenvolvimento profissional, mestrado profissional, dentre outras. Desse modo, os fundamentos teóricos foram pensados com base nos referenciais de Garcia (1999), Kincheloe (1997), Kuenzer (1999), Nóvoa (2017a), Moreira (2004), Rezende e Ostermann (2015), Zeichner (1993, 2010).

Na literatura acadêmica, identifica-se que a formação docente é concebida como “[...] matriz de crenças e pressupostos acerca da natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que dão características específicas à formação de professores” (ZEICHNER, 1993, p. 3).

A concepção tradicional de formação é alicerçada na racionalidade instrumental, reduzindo-se a aplicação técnica dos saberes no cotidiano da atividade profissional. Caracteriza-se pela aprendizagem das competências de um ensino eficaz, centrado no professor como transmissor do conteúdo e pelo controle das tarefas realizadas pelos estudantes (GARCIA, 1999).

A concepção que defendemos extrapola a dimensão da formação como algo individual e pontual, sendo ampliada para o conceito de “desenvolvimento profissional docente”. Subjacente a essa concepção valoriza-se a relação dialógica entre os sujeitos do processo educativo e um movimento permanente de estudos e pesquisas sobre a prática docente, num processo contínuo de aprendizagem, para que assim possam ser ampliados os saberes teórico-práticos dos sujeitos da formação, conforme defende Garcia (1999).

Entendemos que a prática da reflexão no processo formativo provoca as aprendizagens docentes, que exigem sistematização e orga-

nização, conforme recomenda Garcia (1999, p. 30) ao conceber a formação docente como

[...] processo sistemático e organizado mediante o qual os professores – em formação ou em exercício – se comprometem individual e coletivamente em um processo formativo que, de forma crítica e reflexiva, propicie a aquisição de conhecimentos, destrezas e habilidades que contribuam no desenvolvimento de sua competência profissional.

A prática reflexiva se concretiza na reconstrução dos saberes tecidos na escola, por meio de interação e discussão entre os pares. Para isso, atentamos para a importância das condições objetivas e subjetivas para essa prática, como: autonomia de pensamento, clima escolar positivo, cultura organizacional democrática, condições adequadas de trabalho.

A reflexão é um princípio fundamental do desenvolvimento profissional e este não pode ocorrer de forma prescritiva e pontual. A formação, que é parte do desenvolvimento profissional, impulsiona o que é denominado de “protagonismo docente”, trazendo o professor para o debate da sua profissão com a valorização da formação que possibilite “[...] a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 2017a, p. 27).

Neste protagonismo docente, as ações colaborativas aparecem como alternativa de formação, no entanto é preciso lutar para que isso aconteça, pois em geral, “não há oportunidades, nem encorajamento suficiente para os professores atuarem em conjunto, para aprenderem uns com os outros e melhorarem sua qualificação como uma comunidade” (FURLAN; HARGREAVES, 2000, p. 15). Assim, defende-se a ideia de que é preciso criar condições de aprendizagem docente, por meio de estratégias interativas que valorizem os saberes dos professores.

A aprendizagem docente se faz em longo prazo devido à complexidade da profissão,

demandando do profissional o envolvimento em atividades que lhe são próprias. Mizukami (2013, p. 23) afirma que “[...] a docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos [...]”. Isso se dá no decorrer da trajetória pessoal e profissional do professor, antes mesmo de sua entrada na formação inicial, estendendo-se pela vida, uma formação permanente, em variados espaços, envolvendo dimensões pessoais, institucionais e culturais (FIORENTINI, 2008).

As vivências dos professores que mais contribuem para a sua formação são aquelas experienciadas no contexto escolar e que se dão de maneira colaborativa, na medida em que o desenvolvimento profissional é conceituado como processo de reconstrução da cultura escolar e de mudança (GARCIA, 1999). Essa visão de desenvolvimento profissional vai além da ideia de aquisição de destrezas, sendo caracterizada pela sua dimensão coletiva e dimensão crítica, como explicitado por Day (2001, p. 20-21, grifo nosso):

[...] é o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, *reveem*, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

Entender o desenvolvimento profissional do professor implica pensar sobre como articular o fato de que a formação se dá ao longo da vida, que a escola deve ser a referência central da formação e que as experiências tecidas na trajetória pessoal e profissional são importantes, de forma a considerar os diversos contextos formativos.

A formação fundamentada na experiência, englobando variados espaços, não se limita à supervalorização do cotidiano em detrimento

da dimensão teórico-prática, nem se restringe à realização de eventos pontuais. Nesse sentido, Nóvoa (2017a, p. 25) critica a formação como promoção de cursos:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência.

Os cursos, em geral, se mantêm distantes da realidade dos participantes, tratam de temas que dicotomizam saberes teóricos e pedagógicos, são desconexos das demandas formativas dos professores, reduzem esses programas de formação a palestras, com o objetivo restrito de atualização e treinamento. Apresentam práticas e modelos genéricos de resolução dos problemas pedagógicos, não promovendo, assim, um movimento de reflexão da prática e sobre a prática.

Contrariamente, ao assumir uma postura de reflexão sobre seu fazer, o professor pode se tornar um “eterno aprendiz”, que o leve a gerar expectativas de aprendizagens docentes, que podem se constituir em “demandas formativas”, com suporte nos seus dilemas e desafios pedagógicos. Demandas são entendidas como “[...] resultantes do confronto entre expectativas, desejos e aspirações, por um lado e, por outro, as dificuldades e problemas sentidos no cotidiano profissional” (RODRIGUES, 1991, p. 476).

As necessidades de formação no contexto do desenvolvimento profissional docente podem ser consideradas uma forma de pensar os programas em uma dimensão macro, favorecendo indicativos para deliberação de quais conteúdos e estratégias devam ser utilizados na formação. Também consideram que o processo formativo ocorre em um movimento, na medida em que os anseios dos professores podem evoluir, modificar-se. Os contextos podem ser alterados e, conseqüentemente, mudam os temas e estratégias planejados para a formação.

Rodrigues (2006, p. 121) afirma que “as necessidades de formação são o ponto de partida e o ponto de chegada de uma política de formação que se pode designar contínua”.

## O mestrado profissional no Brasil

O mestrado profissional no Brasil foi instituído em 2009, por meio da Portaria Normativa nº 7/2009, inserido na pós-graduação *stricto sensu*, igualando a titulação ao Mestrado Acadêmico (BRASIL, 2009). Posteriormente, a Portaria Normativa nº 17, do mesmo ano, definiu os objetivos:

- I- capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;
- II - transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;
- III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados;
- IV - contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas. (BRASIL, 2009).

Pode-se ressaltar algumas premissas desse mestrado, tais como: a capacitação profissional e sua relação com a prática, atendendo as necessidades do mundo do trabalho; a imbricação dos conhecimentos produzidos com o desenvolvimento social; a importância da integração da formação profissional com as demandas sociais, visando à eficácia e à eficiência das instituições; e o aumento da competitividade e produtividade das empresas.

Para os professores da educação básica, apresentam-se os mestrados profissionais em rede nacional com o objetivo de “[...] fomentar a manutenção e o desenvolvimento dos progra-

mas de pós-graduação nesta modalidade para qualificação de docentes do ensino básico das redes públicas. [...]” (BRASIL, 2017).

Com a criação dessa modalidade de mestrado profissional, houve uma expansão dos cursos no Brasil. Iniciou-se com o Mestrado profissional em Matemática (PROFMAT), depois ampliou-se para os cursos do Ensino das Ciências Ambientais, Ensino de Ciências, Ensino de Física, Educação Profissional, Letras, Artes, Ensino de História, Ensino de Biologia, Química, Filosofia, Sociologia, e Educação Física (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2017).

Desenvolver pesquisas articuladas à prática docente torna-se o ponto central desses mestrados e a efetivação de aprendizagem para estudantes-professores e também para a universidade, tornando-se um instrumento de desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos. Os sujeitos da instituição de ensino superior aprendem com os saberes dos professores no cotidiano da escola, ajudando-os na integração de teoria e prática, e os estudantes-professores aprendem a direcionar a prática com o olhar de investigadores.

A importância desses mestrados se destaca quando são organizados para os professores do ensino fundamental e médio, trabalhando as competências que lhes são próprias, como: atuar nos processos de formação de grupos de trabalho; ser capaz de desenvolver e implementar o currículo; coordenar e orientar grupos nos diversos processos de avaliação do sistema escolar (MOREIRA, 2004).

## Dedos de prosa: análise das conversas com os coordenadores

Apresentamos, a seguir, os resultados das “prosas” efetivadas com os coordenadores de alguns cursos dos mestrados profissionais em rede no Brasil, focando suas imbricações no desenvolvimento profissional docente.

Revelamos, inicialmente, o que os coordenadores dos cursos de mestrado profissional pensam sobre os objetivos e identidade dos cursos. Prosseguimos apresentando as dificuldades e desafios vivenciados pelos sujeitos da pesquisa e finalizamos apontando as contribuições desse programa para a formação dos professores da educação básica.

Em geral, os coordenadores<sup>2</sup> revelam ter clareza dos objetivos dos programas, conforme expressam a seguir:

Nosso objetivo é a formação dos profissionais que trabalham na Educação Profissional e Tecnológica. Seja no trabalho docente, no sentido estrito da palavra, ou em ações de gestão, de organização que favorecem a efetivação da docência. Então a expectativa é que a gente realmente possa contribuir com isso. O curso traz na matriz conceitos de cidadania, da transformação de um olhar mais crítico da relação trabalho e educação. (C1).

Os nossos alunos são todos professores, claro que [...] com alguns anos de experiência [...], que uma das exigências é que seja professor efetivo, que trabalhe numa sala de aula. No caso da História, a nossa preocupação é possibilitar ao aluno uma reflexão teórico-metodológica sobre o ensino da disciplina, oferecendo a eles disciplinas variadas que possibilitem isso. (C3).

O objetivo é que, a partir da realidade profissional, ele produza uma reflexão, mas também o que nós chamamos de 'Produto Educacional', que pode ser um instrumento pedagógico, um recurso didático, logo, com a proposta de oficina, de peça de teatro, de algo que tenha alguma relação com o trabalho que ele realiza em sala de aula. (C3).

O projeto do curso é a formação de professores da Educação Básica, das Escolas Públicas, então para ingressar precisa, necessariamente, fazer parte dos quadros efetivos da Escola Pública. (C5).

Notamos, nesses depoimentos, que os coordenadores delinham a unidade da proposta do mestrado, tendo como fio condutor a formação de professores para a educação básica, bem

como o estudante-professor como sujeito desse programa, apontando a dimensão reflexiva como foco principal no processo de desenvolvimento profissional. Assim, "[...] o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência" (IMBERNÓN, 2006, p. 39).

Nessa direção de efetivar a reflexão da própria prática, é trazida a emergência do protagonismo docente:

O curso é pautado na construção do conhecimento, e não na sua mera reprodução. A proposta é colocar o aluno (professor) como protagonista do processo de ensino-aprendizagem e que os conhecimentos construídos nas aulas do Mestrado, conhecimentos esses que são aprofundados, possam ser levados para a sala de aula, local de trabalho do professor; e que sejam desenvolvidas estratégias de abordagem desses temas, para que possam ser trabalhados na educação básica de uma forma adequada. (C6).

[...] tem que ter a puxada, fígada para o ensino... se você vir o nome das disciplinas... 'Texto e Ensino', 'Gramática e Variação do Ensino', 'Ensino do Texto', 'Literatura e Ensino', então temos a tentativa de aliar a produção teórica aplicada ao que se faz realmente em sala de aula, o que se pode fazer. Para isso é preciso envolver o estudante nas atividades elaboradas com o grupo. (C5).

A ação de se tornar o ator principal do seu desenvolvimento profissional é, também, expressa nas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, quando indica que devem constar: o respeito ao protagonismo do professor e o espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática (DOURADO, 2015).

A formação definida no Mestrado Profissional em Matemática volta-se para os aspectos conceituais do conteúdo da área específica, conforme o depoimento de um coordenador:

A ideia inicial era de um curso para formação para professores da educação básica, de buscar aprimoramento profissional desses professores

<sup>2</sup> Adotamos para identificação dos coordenadores participantes da pesquisa os códigos C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7 e C8.

com ênfase no aprofundamento do conteúdo matemático, conteúdo matemático que é relevante para a atuação desses professores na educação básica. E ainda, [...] a gente sempre dá ênfase a disciplinas que aprimorem os conteúdos, que eles têm uma deficiência grande, que aprimorem os conteúdos relacionados com a educação básica e sempre a gente, nós, como professores, procuramos desenvolver estratégias para melhor expor esses conteúdos para os alunos da educação básica, a gente sempre toma esse cuidado, mas, assim, disciplina específica pedagógica não tem. (C7).

Evidenciamos que o objeto do PROFMAT são os conteúdos específicos, direcionados à dimensão matemática, aproximando-se da afirmação de que basta o profissional conhecer o conteúdo – de uma perspectiva da Matemática de teor acadêmico – para desempenhar a função de professor da educação básica (CALDATTO, 2015).

Além dessa evidência, os coordenadores dos Programas de Mestrados estudados elucidam a diferença entre o mestrado profissional e o mestrado acadêmico quando fazem referências ao trabalho de conclusão do curso, tendo a intervenção na realidade escolar como característica principal que demarca sua especificidade:

[...] tem um objetivo diferente do acadêmico. O acadêmico tem uma característica essencial para o curso, que é a natureza do trabalho de conclusão. A conclusão precisa ser uma proposta de intervenção, então, pelo menos nas diretrizes gerais do PROFLETRAS nacional, todos os alunos fazem uma proposta de intervenção em sala de aula, então isso é uma primeira diferença. A outra diferença que a gente tenta fazer, mas ainda não conseguiu, é que os alunos, além de produzirem um relatório com cara de texto acadêmico, como produção final, eles vão fazer também um manual pedagógico, uma espécie de tentativa de colocar para um outro professor o que eles fizeram, com um viés mais pedagógico que propriamente descrição da pesquisa. (C4).

[...] pode fazer em um modelo de caráter pedagógico na área de artes, que efetivamente tenha sido aplicado na escola, então a dissertação pode ser esse projeto pedagógico, da análise e da execução, da avaliação desse projeto pedagógico

artístico, desenvolvido dentro da escola, e uma modalidade que é um projeto de artes desenvolvido dentro da escola, planejado e desenvolvido dentro do espaço escolar. [...] a característica principal do curso é a formação desses professores, valorizando a atuação profissional deles efetivamente dentro da escola, [...] modelo que o mestrado acadêmico faz é de uma dissertação que é descrever um fenômeno e analisá-lo, claro, de um nível... nível, não, dentro de um critério de avaliação e expectativas que temos para um mestrado. (C5).

O mestrado profissional enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho da qualificação profissional de alto nível, oferecendo a mesma legitimidade do mestrado acadêmico, inclusive para o exercício da docência. Responde a uma necessidade definida de capacitação profissional de natureza diferente da propiciada pelo mestrado acadêmico, sendo o produto o resultado do curso. O programa acadêmico tem como característica a imersão na investigação, formando, a longo prazo, um pesquisador. Dito por André (2017, p. 832): “[...] as pesquisas acadêmicas têm (ou deveriam ter) um compromisso com a teoria, com o avanço teórico”, e o mestrado profissional tem como objeto a formação profissional, efetivando a “pesquisa engajada que está voltada para a prática e seu aprimoramento”.

Ainda no viés da práxis profissional, as intervenções se materializam no ensino, objeto dos mestrados investigados, por meio de elaboração de projetos nas escolas e sua aplicação na sala de aula do professor, como esboçam os coordenadores:

A gente está tentando introduzir novas metodologias para eles, que são professores, empregarem em sala de aula no ensino básico. É até meio contraditório se nós não nos valeremos desses recursos, dessas novas metodologias para tentar também fazer que eles possam aprender algo novo... A gente quer que eles implementem essas metodologias, que os alunos se interessem mais, aprendam mais. (C2).

[...] O curso tem a proposta de trabalhar com o ensino de Biologia, partir da metodologia científica. Trabalha um aspecto do conhecimento

biológico, e eles (os alunos) precisam desenvolver uma aplicação em sala de aula de cada um dos temas. Então, a cada semestre eles escolhem um de cada conteúdo que foi trabalhado e precisam elaborar um projeto de aplicação, aplicar e apresentar resultados dessa aplicação, desse projeto na sua sala de aula. Todos os alunos do PROFBIO têm que estar em sala de aula, para poder fazer essa transposição do que eles estão desenvolvendo no próprio PROFBIO para a sala de aula deles [...]. (C8).

Observamos que as intervenções se desenvolvem com o objetivo de melhorar a prática docente, que implicaria a aprendizagem dos estudantes da educação básica, fazendo com que o professor reflita sobre os problemas que vivencia no cotidiano da escola e pense e elabore alternativas para melhoria da prática pedagógica. Há, nesse sentido, a premissa de que o espaço escolar é um espaço em que as questões que envolvem a dinâmica da instituição precisam ser discutidas coletivamente com os sujeitos, nos processos imbricados na sua própria prática.

No que se refere à identidade do curso, os sujeitos explicitam as propostas dos mestrados, sendo comum a ideia da centralidade no ensino e a definição do perfil dos estudantes-professores, destacando a formação em serviço do projeto do seu escopo. O ensino é mostrado como foco, apontando com clareza que não é um programa da área específica do conhecimento, mesmo que em alguns momentos tenha sido visualizado um viés conteudista:

Não é um mestrado em Física. É um mestrado profissional que se dirige para os profissionais que estão em sala de aula. Tem um público-alvo preferencialmente da rede pública, e pequena quantidade de vagas para a rede privada, mas condição *sine qua non* para fazer parte do Programa é estar em sala de aula, em efetivo exercício em sala de aula [...]. Tem o viés conteudístico. (C2).

Os mestrados em rede, para profissionais, são muitos diversos uns em relação aos outros, a natureza, a perspectiva pedagógica. É o que acompanho sobre o MNPEF - ensino de Física, O PROFMAT - Matemática, o PROFLETRAS,

enfim, são todos muitos distintos ainda. O que têm em comum é o fato de o público-alvo são profissionais que atuam nas redes de ensino. O nosso objetivo é contribuir na qualificação do trabalho dos colegas das redes de ensino. (C3).

[...] nós não temos disciplinas de conteúdo no sentido de História do Brasil, História da América ou qualquer história, mas temos disciplinas sobre currículo, sobre a condição do professor, sobre metodologia da história. São disciplinas gerais que tentam pensar e fazer relação do trabalho, da nossa área de conhecimento, considerando de forma muito imediata ao ensino dessa disciplina na realidade escolar. Então o que ocorre é que o aluno que chega, até porque ele é um profissional em serviço, acaba a todo momento refletindo sobre seu próprio fazer, porque instigado a isso. E a partir da realidade que ele atua, vai ter que escolher um problema de pesquisa. Isso traz toda uma preocupação reflexiva que é muito interessante. (C3).

Verificamos, como foi expresso anteriormente, a práxis como categoria que define o curso, quando é valorizada a reflexão das experiências docentes, que se transformam em objeto de investigação. O problema de pesquisa nos mestrados profissionais em rede é construído nas inquietações originadas do cotidiano escolar.

Muitos foram os desafios delineados nas “prosas” com os gestores dos programas, sendo destacados cinco aspectos: a diferença de ensinar e pesquisar no mestrado acadêmico com o mestrado profissional; a dimensão das intervenções dos trabalhos finais; a melhoria da capacidade de reflexão pedagógica sobre o ensino e a inserção dos conteúdos da escola no currículo; a unidade dos programas em rede; e as implicações na educação básica.

O primeiro aspecto refere-se à especificidade de ensinar no mestrado profissional, diferenciando-se do mestrado acadêmico, realidade esta vivenciada por professores dos programas:

A maior parte dos nossos docentes é originário de programas de mestrado e doutorado em educação e nós estamos numa nova linha de mestrado em ensino, então, fazer essa adequa-

ção de percepção de concepção dos professores também está sendo um desafio interessante. [...] Na Capes, a área do ensino está na área interdisciplinar e não na área de educação. O foco é no ensino de alguma coisa, então, no nosso caso, é o ensino na educação profissional e tecnológica. Então, [...] de alguma forma, os professores precisam compreender que têm que pesquisar o ensino e o ensino ainda é novidade... Porque deve ser nas práticas de ensino, esses profissionais estão precisando se fortalecer nessa compreensão. (C1).

O fato de que nós professores, gestores do curso, não sabíamos o que era o mestrado profissional, todos nós somos originados de pós-graduações acadêmicas, produzimos teses e dissertações tradicionais. Digamos assim, no início nos assustava um pouco essa modalidade, que não necessariamente precisa ser uma dissertação, pode ser um produto. Ainda que exija uma parte teórica de fundamentação, para além disso, no caso dos mestrados em rede, as instituições não estão acostumadas com essa modalidade de funcionamento de pós-graduação. (C3).

Verificamos que o objeto pedagógico do curso é o ensino e que os professores tiveram experiências de pesquisas no campo dos saberes teóricos, distanciando-se das propostas de pesquisas dos mestrados profissionais, que necessariamente exigem investigações com intervenções nas práticas profissionais. Os docentes passam, pois, por um processo de adaptação e apropriação de novas formas de ensinar e pesquisar.

O segundo desafio volta-se para as intervenções dos trabalhos finais, como declara um coordenador: “[...] entendeu, ah e deixa eu te dizer uma coisa, outro problema, mas que não é do curso, mas que é da natureza da pesquisa, porque eu estou relacionando mais o meu grupo de pesquisa que ainda as intervenções são muito pontuais”. (C4).

Observamos a preocupação em ampliar as intervenções, dando um caráter mais transformador, englobando não só uma prática de ensino, mas todo o trabalho pedagógico, de pensar o desenvolvimento profissional de forma macro e coletiva. Para isso, a pesquisa deve ser caracterizada por ações que possam

interferir na realidade, visando, com o grupo, a modificar situações pedagógicas, passando, então, a ser um dispositivo de interferência, tendo como pressuposto mudança de concepção de aprendizagem e de ensino.

Melhorar a reflexão pedagógica sobre o ensino e inserir essa prática na matriz curricular do mestrado são pontos que envolvem os conteúdos da educação básica e configuram o terceiro desafio, na perspectiva dos coordenadores:

[...] aprimorar o conhecimento dos seus alunos sobre a ciência, no caso a disciplina que eles ministram, porque entendem os colegas que os problemas no ensino do professor é porque ele domina pouco a sua própria área de conhecimento. No caso da História, nós não pensamos assim, nós entendemos que o professor de História é um profissional habilitado, formado, que tem capacidade em razão de procurar eventualmente atualizações necessárias sobre o conhecimento de História [...] historiográfico específico, então no mestrado o nosso objetivo é capacitar, aumentar a capacidade de reflexão pedagógica sobre o ensino da disciplina. (C3).

[...] a organização curricular do PROFLETRAS é ainda por área teórica. O desafio é que esse programa ficasse mais condizente com as dimensões as quais o professor trabalha. Eu sou o professor, sou, por exemplo, da área da linguística textual, mas se fosse da leitura e ensino, seria leitura, e se quisesse trazer suporte da linguística textual para leitura, eu traria, se tiver uma perspectiva de um sujeito que trabalha leitura. (C4).

Percebe-se um entendimento de que os conhecimentos das áreas específicas precisam estar articulados com o conhecimento didático, quando o coordenador indica a reflexão pedagógica como necessária à prática de ensino. Nessa direção, devem ser dinamizados também, na elaboração da matriz curricular, os saberes da escola, conteúdos trabalhados na educação básica pelos estudantes-professores.

O quarto desafio apontado pelos coordenadores foi garantir a unidade dos mestrados em rede:

[...] os cursos estão vinculados às instituições, eles também estão inseridos numa rede, que é



muito mais ampla, inclusive, isso demanda da coordenação nacional uma série de tarefas e responsabilidades de alguns colegas que têm a função de unificar, padronizar mais ou menos, dentro do possível, as rotinas, as características. Afinal de contas, somos um curso que funciona em mais de 20 instituições no país. (C3).

Por ser um mestrado em rede, a nossa universidade [...], de certa forma, precisamos seguir os cronogramas e as determinações. Acho que há uma diminuição da autonomia, isso pode dificultar, pois temos nossas especificidades, ao mesmo tempo que temos que nos adequar às determinações de um mestrado com muitas instituições envolvidas, tendo que estar encadeadas, necessitando de um ritmo cadenciado. Assim, considerando nossas particularidades e que o corpo discente é formado por professores que estão em atividade na sala de aula da educação básica, tendo que conciliar as exigências do estudo na pós-graduação e a sua prática profissional, isso pediria mais flexibilização e menos rigidez. (C6).

[...] ser um mestrado profissional em rede, a gente precisa ter muitas decisões e essas decisões acabam sendo centralizadas na coordenação nacional. Então a gente não tem, assim, muita autonomia pra decidir. Por exemplo, o foco que a gente quer dar para cada um dos tópicos ou os conteúdos propriamente ditos. Então é uma coisa que a gente precisa ficar esperando que esses tópicos sejam decididos. Há um fórum de discussão, onde os professores de cada tópico estão conversando para tentar chegar a um planejamento em comum e... Mas, assim, sempre tem críticas sobre o planejamento final, então o principal desafio é relacionado a essa estrutura mesmo da rede, que a gente gostaria de ter um pouco mais de autonomia pra isso; eles definem os conteúdos de cada tópico. (C8).

Nota-se que implementar programas de mestrado em rede não é tão fácil, principalmente por exigir uma cultura de colaboração no que se refere aos procedimentos, exigindo maior organização e uma unidade na concepção do curso. Nesse sentido, há aspectos que não podem ser confundidos, como uniformidade com unidade; heteronomia com autonomia; e a negação das realidades com a garantia das especificidades locais. Observa-se que essa ideia de rede está sendo construída paulatinamente,

sendo necessário tempo para definir essa nova maneira de desenvolver formação docente na instância da pós-graduação, mudando os sentidos pré-estabelecidos na trajetória pessoal e profissional e indicando quebra de paradigmas.

O último desafio, a efetivação do impacto na educação básica, é expresso nas falas a seguir:

O maior desafio do PROFMAT é exatamente esse, aperfeiçoar, a chegada de tudo o que os professores estão adquirindo desse aperfeiçoamento, fazer isso chegar na educação básica, aprimorar [...], otimizar essas aplicações na educação básica, fazer com que os trabalhos de conclusão de curso sejam mais voltados pra isso, entendeu? [...] uma pergunta recorrente nas avaliações era sempre essa: 'Como é que você faz isso chegar na educação básica?' Muita gente fez como minha aula, foi satisfatório e tal, mas alguns disseram pelo Brasil afora que sequer chegou a aplicar pra ver a viabilidade na educação [...] É romper essa barreira, novamente ressaltado, tem chegado, mas pode ser melhorado muito, esse impacto na educação básica pode ser muito maior; tem impacto na formação de professores, a gente vê, a gente percebe esse... o nível de proficiência em matemática aumentando, não na velocidade que a gente gostaria, mas a gente percebe que tá aumentando, tá melhorando, mas eu acho que essa velocidade pode ser aumentada, o curso pode ser aperfeiçoado. (C7).

Mas o impacto maior inicial que a gente pode avaliar efetivamente é nos próprios estudantes do mestrado, dos desdobramentos no ensino básico. [...] Digamos assim, a espinha dorsal do mestrado é o produto educacional que o aluno desenvolve pra aplicar em sala de aula. [...] Dentro do espírito da filosofia do MNPF, a gente quer realmente fazer algo inovador, que mexa com as estruturas, diferente, que não caia na mesmice, do que já tá nos livros-textos... A gente tenta buscar novas formas de compreender os fenômenos, de compreender... claro, a gente não pode escapar das leis da natureza, da física, que já estão formuladas, mas a gente tenta fazer conexões, novas conexões entre esses fenômenos. Por exemplo, o que se passa no cotidiano dos alunos. Também tentar buscar um viés multidisciplinar que ajude na articulação; novas tecnologias têm sido positivas, a experiência positiva para eles enquanto formandos, foram alunos do mestrado e acredito que isso também seja transmitido para os alunos da rede básica. (C2).

Falar da implicação do mestrado na educação básica remete ao objetivo do curso, que é a formação profissional do docente; em consequência, a melhoria da qualidade do ensino.

Em sintonia com essa formação e ressaltando essa intervenção na escola, destacam-se: a indicação do fortalecimento da base epistêmica ao relacionar educação superior e educação básica; o potencial de qualificação dos sistemas de ensino e outros ambientes profissionais; e a abordagem dada aos problemas educacionais como parte integrante do desenvolvimento profissional docente por meio de formação, pesquisa e desenvolvimento de produtos voltados para a prática pedagógica (FIALHO; HETKOWSKI, 2017).

O viés epistemológico se consubstancia na mudança de paradigma de como se aprende e ensina na universidade e na escola, em que ambos os polos são concebidos como *lócus* de formação docente e o conhecimento construído no processo de mobilização das interações entre os sujeitos, na troca de experiências e na reflexão da prática.

A qualificação dos sistemas de ensino e de outros ambientes profissionais se refere à melhoria do trabalho dos professores e de outros profissionais.

Adicionalmente, inserir nas pesquisas questões que emergem da escola contribui para aprofundar soluções para problemas pedagógicos, sendo demonstrados, por exemplo, nos produtos finais desenvolvidos nos mestrados.

A seguir serão apresentados os depoimentos dos coordenadores sobre as contribuições do curso para a formação de professores.

## Contribuições para a prática docente

A fala a seguir revela uma possibilidade formativa interessante quando menciona a produção de materiais didáticos:

[...] ajudar na produção de materiais, saíram coisas diversas, por exemplo, eu orientei uma

colega na produção de um livro didático sobre história do município, para ser utilizada por pedagogas e outras pessoas interessadas na história local [...] Também orientei uma outra colega na produção de oficina que tinha por objetivo capacitar os professores a entender, a refletir, a considerar a questão da história de cultura afro-brasileira, mas também fizeram jogos pedagógicos, também análise de vídeos de História do *YouTube*, são propostas absurdamente diversas, que, se por um lado nos assustaram um pouco, por outro lado, ampliaram o horizonte do professor do que pode ser um trabalho de mestrado em ensino de História. Eu acho que é muito produtiva, muito rica, diversa essa produção que tem sido realizada. Inclusive, a partir desse ano, nós estaremos no prêmio nacional de trabalhos produzidos pelo PROFHISTORIA. (C3).

Percebe-se que a prática de oficinas para elaboração de recursos didáticos é uma experiência exitosa na formação, principalmente quando vinculada às especificidades do curso e à realidade da escola.

No que concerne à reflexão da prática, os coordenadores socializaram que a aprendizagem docente se dá pelas reflexões sobre as ações pedagógicas que desenvolvem na escola e, com essa formação, os docentes se apropriam de novas metodologias que ajudam a efetivar a transposição didática.<sup>3</sup>

A gente aprende também, eu acho que a contribuição maior para além do desenvolvimento do produto é qualificar o quadro dos professores. Nós esperamos, com o PROFHISTÓRIA, qualificar a formação teórico-metodológica-pedagógica desses colegas, e que essa qualificação se estenda para o trabalho que eles realizam na escola. E é muito visível [...], comentam isso, que com o curso eles passaram a refletir de uma outra maneira sobre a prática que vivenciam até então; isso que é de fato a grande contribuição que o curso oferece, que é a reflexão do trabalho. (C3).

Em relação às contribuições do mestrado para a formação docente da educação básica [...],

3 “Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática.” (CHEVALLARD, 1991, grifo do autor).

pela conversa que a gente tem tido e o que eles informam e apontam é que realmente o mestrado está contribuindo não só para uma reflexão sobre seu próprio fazer docente no sentido de aperfeiçoamento, como também está dando segurança para eles ousarem com mais novas metodologias, novas tecnologias aplicadas à sala de aula. Eles estão se sentindo mais seguros nesse aspecto, por desenvolverem a cada semestre esses projetos em que estão tentando fazer a transposição didática o tempo inteiro. (C8).

Os relatos evidenciam a relevância do mestrado, estimulando os estudantes-professores a olharem de forma diferenciada para suas ações pedagógicas, na busca de reconstruí-las por meio dos referenciais teóricos e práticos sobre os quais são feitas as discussões na formação.

Outro aspecto destacado pelos participantes foi a qualificação da prática e da formação:

É a qualificação do professor [...] os professores não voltam do mesmo jeito para a sala de aula, alguns deles se afastaram um pouco da academia. [...] Então o PROFLETRAS foi a chance de muita gente que tinha uma vocação para relacionar pesquisa e ensino pudesse desenvolver isso. Acho que a qualificação do professor é o maior mérito, que isso é uma coisa que, talvez, com os anos traga mais reflexos [...]. (C4.)

As contribuições para a educação básica, de fato isso acontece na prática, a gente incrementar mesmo a formação de professores. Tem, por exemplo, geometria, tem disciplina específica de geometria que ajuda muito quando a gente vai explicar os tópicos lá, justificar o que acontece; eles ficam encantados, alguns não conheciam, dizem que vão levar para sala de aula, isso é bem bacana, disciplina, teorias dos números, aquela parte que fala do mmc, mdc, divisibilidade, também coisas que eles não conhecem, justificativas que podem ser apresentadas aos alunos da educação básica. [...] Minha aluna que defendeu falou sobre criptografia RSA, aquela história da codificação e da decodificação em mensagens; ela disse que aplicou na sala de aula e foi super proveitoso, os meninos ficaram empolgados, curiosos. Imagina esses meninos replicarem, chegarem em casa falando que aprenderam sobre segurança de dados, que a mãe não precisa ter mais medo de usar o telefone pra fazer transações, ela não vai precisar ir ao banco, enfim, eu acho que a principal contribuição é isso

aí, replicar essas coisas que eles estão vendo, essas novidades que eles estão aprendendo na educação básica. (C7).

É inegável que há interferências significativas no processo de aprendizagem docente, pela maneira como o professor articula a pesquisa e o ensino; relaciona a academia e o campo profissional; integra os conteúdos sistematizados com os saberes do cotidiano dos alunos, atribuindo sentido a eles. Lima (2007, p. 35) alerta que “[...] somente as situações que, de modo específico, problematizam o conhecimento, levam à aprendizagem. Não é qualquer proposta ou qualquer interação em sala de aula, portanto, que promove a aprendizagem”.

As práticas de metodologias diferenciadas na sala de aula aparecem como outra contribuição do mestrado, explicitadas quando visam a

Possibilitar que os professores usem em sua prática profissional recursos, estratégias; que se atualizem, se reciclem, tragam oxigenação à sala de aula como fruto do processo de formação continuada. (C6).

[...] desenvolver estratégias a partir desses trabalhos, estratégias de ensino, mas, enfim, alguns temas, eu vi os alunos, temas de dissertação por aí afora, às vezes ficava um pouco difícil, mas só em ter esse contato com a Matemática diferente da que é ensinada em sala de aula, saber que a Matemática se aplica a alguma coisa prática, acho que já é um bom incentivo para os alunos da educação básica. Eu vejo queixa de muitos professores em dizer em que se aplica aquilo, qual a aplicação, ‘eu vou usar isso pra que na minha vida’, e quando essas dissertações chegam na escola mostrando que a Matemática serve, se aplica na vida, no cotidiano, isso, assim, é louvável. (C7).

Tem lugar nos depoimentos a importância das estratégias de ensino como dispositivos que ajudam na aprendizagem e a melhorar a prática pedagógica. Por outro lado, pode-se correr o risco de delegar às metodologias a única maneira de garantir a qualidade do ensino, ou revelar uma visão pragmatista da formação quando, por exemplo, impõe-se a visão da necessidade de aplicação do conteúdo no cotidiano. É necessário romper com essa concepção da

“aplicabilidade técnica do conceito”, ampliando o pensamento sobre a relação dinâmica entre metodologias, conteúdos e saberes escolares.

Os depoimentos expressam ainda a melhoria da autoestima docente, bem como a valorização profissional, conforme narrado a seguir:

Tivemos um trabalho de um coral chamado Filos [...] pesquisou esse grupo, um coral que tem nessa escola, é professor de artes e formado em música e os regentes, nenhum é da área de música, que ele pesquisou nessa escola. Muito interessante porque tem muita gente que não é da música, que não é artes e desenvolve um trabalho ligado à música, ligado a artes, estou lembrando desse trabalho. [...] Teve outro trabalho, é com percussão, as apresentações com muitos vídeos, fotos, um trabalho bem escrito [...] Outro trabalho lá de uma professora que tinha um problema sério, passa uma linha de trem por trás da escola e passava com frequência, exatamente na hora da aula dela; toda aula passava e era muito difícil dar aula nesse horário, e ela incorporou o trem à aula de música. Passou a usar aquela sonoridade nas aulas de música, também foi um trabalho interessante... Mas tem implicações, sim, diretamente na escola, implicações efetivas na experiência de pesquisa, tem um efeito colateral bom, positivo, digamos assim, que é a valorização desse profissional dentro da escola, a autoestima desse profissional melhora muito, justamente por conta desse reconhecimento [...] O nosso resultado tem sido muito bom na qualidade dos trabalhos e nas implicações que isso tem para a escola e para o professor; e também para os estudantes da escola, porque eu tenho um professor ali estimulado com a sua área, capacitado, pensando, refletindo sobre a sua área. [...] têm contribuições relevantes em todas essas dimensões que eu falei, na autoestima do professor, na motivação do professor, em pensar a própria área, e isso com certeza chega ao estudante, e o reconhecimento e a valorização perante os pares dentro da escola, perante a direção, a coordenação da escola, é um reconhecimento e uma valorização também importante que se obtém através do mestrado profissional em Artes. (C5).

A análise do fragmento aponta alguns aspectos tais como: o envolvimento dos estudantes-professores com as atividades propostas; a busca de alternativas para trabalhar a área do conhecimento; valorização dos condicionantes

sociais da comunidade educativa na inserção do planejamento pedagógico; a mobilização do espaço escolar por meio de intervenções na prática docente; e, como resultado desses elementos, a valorização do trabalho docente e um sentimento de pertencimento dos sujeitos envolvidos, associado à melhoria da autoestima.

A última contribuição apontada é a aproximação da universidade com a escola e da escola com a universidade, conforme manifesta o coordenador:

Eles têm dado uma contribuição muito relevante por causa desses fatores, diminuir a distância entre a universidade e a escola, porque aquele professor que sai da universidade, aquele discurso que chega na escola e na prática, a teoria é diferente, que se fala muito isso, e o mestrado profissional ajuda a superar essa dicotomia, até porque o mestrado tem a ver com o fazer docente desse professor na escola, está ligado com o que ele faz na escola. (C5).

Constata-se que a integração dessas duas instituições se torna um aprendizado para os professores que trabalham no mestrado e para os estudantes-professores. No primeiro caso, pelo contato com os fenômenos oriundos da prática escolar, o que possibilita entender mais profundamente as situações do contexto escolar e da sala de aula, o que leva os formadores a rever concepções e metodologias dos cursos de licenciatura. No segundo caso, os estudantes-professores têm oportunidade de relacionar teoria e prática, investigar a prática pedagógica, para intervenção na sua realidade. Nesse enfoque, Nóvoa (2017b, p. 1117) chama atenção: “Não se trata, apenas, de levar a universidade às escolas ou de trazer as escolas até a universidade, mas sim de construir um novo lugar, em conjunto, em colaboração, valorizando os conhecimentos e as experiências de todos.”,

## Conclusão

Com base no que foi delineado no texto, concluímos que o mestrado profissional em rede, mesmo com suas limitações, é expresso como um caminho para a qualidade

da formação de professores em busca de uma aprendizagem docente que reverberará em transformações possíveis na prática pedagógica, em termos das ações e relações vivenciadas na sala de aula. Tal propositiva, possivelmente, se constitui elemento favorável à melhoria da escola básica.

Os resultados da investigação mostraram que há nos mestrados profissionais em rede a centralidade na formação de professores da educação básica, numa perspectiva de desenvolvimento profissional, por propiciar a reflexão das práticas pedagógicas e novas formas de intervenção no contexto escolar.

Evidenciaram-se os seguintes desafios: o reconhecimento da universidade quanto à relevância do mestrado profissional para professores; melhorar as formas de ensinar e pesquisar no curso; potencializar a dimensão macro nas intervenções dos estudantes, deixando de ser um atividade pontual na formação; trabalhar para a melhoria da reflexão pedagógica sobre o ensino; contemplar as demandas formativas, inserindo conteúdos do contexto escolar na formação; desenvolver a concepção de rede com base na unidade e na colaboração, valorizando a autonomia das universidades; e garantir implicações na educação básica com a melhoria da qualidade do ensino.

As contribuições retratadas no estudo apontaram para a importância desses mestrados, destacando-os como espaços de produção de materiais didáticos, articulados às especificidades do curso e da escola, e por promover práticas reflexivas, ajudando os estudantes-professores na apropriação de novos conceitos e novas metodologias. Essa reflexão da prática proporciona uma transformação da ação pedagógica, com implicação direta na aprendizagem do aluno da escola.

Articular pesquisa e ensino, integrar o campo acadêmico com o profissional, ajudar a sistematizar e ampliar os saberes da escola e desenvolver metodologias diferenciadas são ações concretas que testemunham o mérito do mestrado para a aprendizagem docente.

Outro aspecto evidenciado foi a melhoria da autoestima docente, com o reconhecimento da escola pelo trabalho empreendido pelos estudantes-professores. Ficou evidente que o contato direto da escola com a universidade e vice-versa possibilita oportunidade de formação aos envolvidos, uma vez que os ajuda a compreender mais profundamente as situações do campo escolar e a mobilizar novos conhecimentos profissionais e acadêmicos.

Concluindo, os dados revelam um campo fértil de debate acerca da formação de professores da educação básica pública e a necessidade de outras pesquisas que expressem a prática e a importância dos mestrados profissionais no Brasil.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio 1983. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491>. Acesso em: 09 out. 2019.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 823-841, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8459>. Acesso em: 09 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 20, 29 dez. 2009.

CALDATTO, Marlova Estela. **O PROFMAT e a formação do professor de Matemática**: uma análise curricular a partir de uma perspectiva processual e descentralizadora. 2015. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, PR, 2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). **Plataforma Sucupira**, 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 10 ago. 2019.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Paris: La



Pensee Sauvage, 1991.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302015000200299&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302015000200299&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 09 out. 2019.

FIALHO, Nádia Hage; HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados profissionais em educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 19-34, jan./mar. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602017000100019&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602017000100019&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 09 out. 2019.

FIORENTINI, Dario. A pesquisa e as práticas de formação de professores de Matemática em face das políticas públicas no Brasil. **Bolema**, n. 29, p. 43-70, 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1718>. Acesso em: 09 out. 2019.

FURLAN, Michel; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173301999000300009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173301999000300009&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 09 out. 2019.

LIMA, Elvira Souza. **Currículo e desenvolvimento humano**. Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernardete A. *et al* (org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2013. p. 23-40.

MOREIRA, Marco Antonio. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, ano 1, n. 1, p. 131-142, jul. 2004.

NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 2017a.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017b. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742017000401106&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742017000401106&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 09 out. 2019.

REZENDE, Flavia; OSTERMANN, Fernanda. O protagonismo controverso dos mestrados profissionais em ensino de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 21, n. 3, p. 543-558, 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S151673132015000300002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S151673132015000300002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 09 out. 2019.

RODRIGUES, Ângela. **Análise de práticas e de necessidades de formação**. Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Edições Colibri, 2006.

RODRIGUES, Ângela. **Contributo para o estudo das necessidades de formação dos professores do ensino secundário**. 1991. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) –Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 1991.

ZEICHNER, Kenneth. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez., 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2357>. Acesso em: 09 out. 2019.

Recebido em: 12/10/2019  
Aprovado em: 10/02/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA EM COMUNIDADES DE PRÁTICA

*Joana Paulin Romanowski (PUC/PR)\**

<https://orcid.org/0000-0001-7043-5534>

*Soraia Carise Prates (UP)\*\**

<https://orcid.org/0000-0003-2596-4001>

*Pura Lucia Oliver Martins (PUC/PR)\*\*\**

<https://orcid.org/0000-0003-0300-8318>

## RESUMO

O artigo aborda a formação de professores para a educação básica em *comunidades de prática*, com o objetivo de examinar as contribuições dessas comunidades realizadas em estágio não obrigatório para o aprendizado da docência. Os aportes metodológicos propostos na Teoria Social da Aprendizagem de Wenger (1998) orientam o estudo. A metodologia da pesquisa, de abordagem qualitativa, considera estudo realizado com estudantes de cursos de licenciaturas em uma escola de educação básica. Os dados foram obtidos por meio de registro das reuniões e por relatos dos participantes. Os resultados indicam que a *comunidade de prática* favorece o aprendizado da docência quanto à organização do ensino e da aprendizagem, identificação de dificuldades de aprendizagem, investigação de procedimentos de atuação no processo de ensino e contribui na constituição da identidade docente.

**Palavras-chave:** Comunidades de prática. Estágio não obrigatório. Formação de professores da educação básica.

## ABSTRACT

### TEACHING LEARNING FOR BASIC EDUCATION IN PRACTICE COMMUNITIES

The article approaches the teachers education for basic education in communities of practice, with the objective of examining the contributions of this community made in pre-service for the teaching of teaching. The methodology is based on

\* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Centro Universitário UNINTER. Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR). Membro do Grupo de Pesquisa Práxis Educativa: Dimensões e Processos, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR). E-mail: [joana.romanowski@gmail.com](mailto:joana.romanowski@gmail.com)

\*\* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR). Coordenadora e Professora do Curso de Matemática da Universidade Positivo (UP). Membro da Rede Interinstitucional de Pesquisadores e Formação de Professores (RIPEFOR). Participa do Grupo de Pesquisa Múltiplas Conexões da FAE Centro Universitário (FAE/PR). E-mail: [soraiaacprates@gmail.com](mailto:soraiaacprates@gmail.com)

\*\*\* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR). E-mail: [pura.oliver@pucpr.br](mailto:pura.oliver@pucpr.br)



the contributions of Wenger's Social Learning Theory (1998). The research methodology, with a qualitative approach, considers a study carried out with undergraduate students in a basic education school. Data were obtained through record of meetings and reports from participants. The results indicate that the community of practice favors to learn the teaching as to organize the teaching and the learning, to identify the learning difficulties, to investigate the procedures of acting in the teaching process and to contribute in the constitution of the teaching identity.

**Keywords:** Communities of practice. Pre-service. Teachers education.

## RESUMEN

### ENSEÑANZA DE APRENDIZAJE PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA EN COMUNIDADES DE PRÁCTICA

El artículo aborda la formación de docentes para la educación básica en comunidades de práctica, con el objetivo de examinar las contribuciones de esta comunidad realizadas en la etapa no obligatoria para aprendizaje de la enseñanza. Las contribuciones metodológicas propuestas en la Teoría del aprendizaje social de Wenger (1998) guían el estudio. La metodología de investigación, con un enfoque cualitativo, considera un estudio realizado con estudiantes de pregrado en una escuela de educación básica. Los datos se obtuvieron a través del registro de reuniones e informes de los participantes. Los resultados indican que la comunidad de práctica favorece el aprendizaje de la enseñanza con respecto a la organización de la enseñanza y el aprendizaje, la identificación de las dificultades de aprendizaje, la investigación de los procedimientos de didáctica en el proceso de enseñanza y contribuye a la constitución de la identidad del profesor.

**Palabras clave:** Comunidades de práctica. Estagio. Formación de docentes de educación básica.

## Introdução

Os processos de formação inicial de professores para a educação básica têm sido amplamente investigados, como expressam os estados da arte realizados desde os anos de 2000 por André e Romanowski (2002), Romanowski (2002), Brzezinski e Garrido (2006) e Brzezinski (2014). Estes estudos indicam a constituição da formação docente a partir dos currículos dos cursos de licenciatura, acentuando as relações com os conhecimentos e saberes advindos dos diferentes contextos da profissão, nas relações interpessoais, nas experiências individuais e coletivas, no desenvolvimento da autonomia do professor

em formação, dentre outros. Notadamente, indicam um volume considerável de estudos em que a relação teoria e prática se expressa dicotomizada e fragmentada. Esses estados da arte indicam que entre os assuntos menos pesquisados está a aprendizagem da docência; o estágio não obrigatório também é pouco investigado, conforme estudos de Prates (2016) e Medeiros (2014).

Este artigo toma por referência a tese defendida por Prates (2016).<sup>1</sup> A questão central da

<sup>1</sup> A pesquisa realizada considerou as normas éticas de investigação com seguintes registros: CAAE: 15252813.0.0000.5573, aprovado no Comitê de Ética, Parecer nº 283.335.

pesquisa focalizou quais são as contribuições do estágio não obrigatório para a formação docente. Assim, o texto focaliza a aprendizagem da docência para a educação básica efetivada em *comunidade de prática*, objeto de estudo integrado no bojo da tese já referida.

O ponto de partida deste artigo considera as seguintes questões: Quais são as aprendizagens da docência oportunizadas com a participação em uma *comunidade de prática*? A participação em *comunidade de prática* pode ajudar a formação de estudantes de cursos de licenciatura para a constituição da identidade docente? O objetivo é examinar as possibilidades das *comunidades de prática* no processo de formação de professores para a educação básica.

A realização do estudo em *comunidade de prática* toma por base as proposições de Wenger (1998), em que as *comunidades de prática* se constituem grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou uma paixão por algo que fazem e aprendem pela interação com outros sujeitos. Pertencer a comunidades é uma prática constante no cotidiano no compartilhamento de conhecimentos, saberes, experiências de maneira informal e familiar que raramente se pensa nelas como comunidades para o desenvolvimento de aprendizagens profissionais (PRATES, 2016).

Destarte, o texto focaliza a aprendizagem da docência com a finalidade de examinar o interior do estágio não obrigatório. Ao eleger este tempo e espaço, se coloca na berlinda um dos componentes da formação de professores com pouca pesquisa. A modalidade de estágio não obrigatório também parece não estar incluída nas pesquisas que focalizam a formação de professores, o que indica ser necessário ampliar estudos sobre esse tipo de formação, no contexto atual, diante das legislações e demandas que surgem no cotidiano dos sistemas educacionais, que incluem a realização de estágio com cada vez mais intensidade.

O estudo que orienta este artigo é de abordagem qualitativa em que os dados foram coletados por meio de registro das falas expressas

pelos estagiários participantes durante as reuniões da *comunidade de prática* realizadas em uma escola de educação básica, que será melhor descrita adiante. Assim, o texto está organizado com os fundamentos da Teoria Social da Aprendizagem, inclui considerações sobre o estágio não obrigatório, descreve a metodologia de investigação e finaliza com os resultados e indicações sobre a aprendizagem da docência em *comunidades de prática*.

## A aprendizagem para a docência em comunidades de prática: aportes fundamentais

Sobre a aprendizagem da docência, Russ, Sherin e Gamoran (2016), em consulta ao *Handbook of Research on Teaching*, revisaram a literatura internacional em relação ao tema "Aprendizagem de professores". Com essa revisão, eles apontam três abordagens que têm sido tradicionais na pesquisa sobre aprender a ensinar: a abordagem processo-produto, que compreende o aprender a ensinar como processo de aquisição de habilidades e destrezas para atuar sobre a prática; a abordagem cognitiva ou de pensamento do professor, que entende o aprender a ensinar como um processo individual de mudança de atitudes, crenças, conhecimento (especialmente o conhecimento pedagógico do conteúdo); e a abordagem orientada ou socioconstrucionista, que enfatiza os professores como sujeitos que não aprendem sozinhos, mas sim em contexto social. Mais que o aprender a profissão, o professor se responsabiliza e atua para qualificar a ação humana e o acolhimento aos que chegam. Assim tornam-se sujeitos capazes de produzir e potencializar a ação como atividade demasiadamente humana, que se faz por meio da interação (NÖRNBERG, 2018).

Com efeito, a aprendizagem da docência entendida como um processo de interação é uma possibilidade inserida em *comunidades de prática*. Para Wenger (1998), as *comunidades*

*de prática* constituem um dos elementos que estruturam sua teoria social da aprendizagem. Nessa teoria, a aprendizagem é situada em trajetórias de participação em um mundo social, especificamente no interior da *comunidade de prática*. A aprendizagem resulta de uma trajetória na qual os sujeitos sofrem mudanças de participação periférica legítima para participação socialmente plena, em tal prática, pela interação que se estabelece e os envolve.

Os autores destacam as oportunidades de aprendizagem em uma *comunidade de prática* como originadas da movimentação de conhecimentos e práticas entre aprendizes e pares próximos. Mais do que prover ensinamentos, as relações entre os participantes acontecem ao conferir um acesso legítimo à participação na comunidade. Como participantes periféricos, estudantes em formação podem ter uma visão da dimensão do processo em totalidade, o que potencializa a compreensão do que é realizado. Essa compreensão favorece a aprendizagem em uma prática social, assim ocorre uma formação em que todos estão envolvidos no processo. Desse modo, o processo formativo vai se constituindo e se cumprindo na medida em que oportunidades de engajamento na prática vão ocorrendo. A prática na comunidade gera, portanto, conhecimentos potenciais que podem ser aprendidos pelos estudantes que têm sua participação periférica legitimada.

De acordo com Wenger (1998), há quatro elementos que podem definir uma *comunidade de prática*: domínio, comunidade, prática e identidade, cada um com significado próprio. O domínio se refere aos assuntos sobre os quais os estudantes trocam informações, conhecimentos e partilha de saberes; a comunidade são as configurações sociais nas quais as práticas se definem como geradoras de participação e de reconhecimento; a identidade, constituída nas aprendizagens que transformam os sujeitos, dotando-os de histórias pessoais no contexto da comunidade; e a prática corresponde ao conjunto de saberes práticos que são partilhados.

Essas quatro vertentes são essenciais e estão presentes de modo equânime em uma *comunidade de prática*. Wenger (1998) alerta que a partir desses elementos é possível observar as fases de desenvolvimento e as principais preocupações associadas a cada fase, sendo que:

- a) há a descoberta do potencial e a intenção principal da *comunidade de prática* quando ocorre a identificação da finalidade do domínio de interesse, da interação do grupo e da identificação das necessidades de conhecimentos comuns;
- b) segue a agregação das partes, isto é, se estabelece o valor da partilha de conhecimento, se cria confiança suficiente para partilhar problemas e se estabelece conhecimento a partilhar e de como fazê-lo;
- c) na maturação se estabelece o papel da *comunidade de prática* na organização/sociedade a qual se mantém focada em sua finalidade, e a prática evolui da partilha para a organização e disponibilização de conhecimento;
- d) na capitalização de conhecimento se mantém a relevância do domínio e se adquire estatuto para a *comunidade de prática*, estimulando a capacidade intelectual e mantendo-a à frente, ou seja, na vanguarda;
- e) e, por fim, o momento da transformação, que pode levar à cisão, à extinção, ou a uma mudança significativa de domínio da *comunidade de prática*.

Com efeito, o foco principal da teoria de Wenger (1998, p. 4) é a “aprendizagem como participação social”. Essa aprendizagem não se refere somente a eventos locais de engajamento em certas atividades com certas pessoas, mas sim a um processo abrangente de sermos participantes ativos nas práticas de comunidades sociais e construirmos identidades em relação a essas comunidades.

Assim, o estudo com os estagiários, que está na base deste artigo, prioriza essas possibili-

dades quanto à aprendizagem para a docência da educação básica. Tomando como referência os estudos de Reali (2009) e Mizukami (2010) sobre a formação docente, compreende-se a “aprendizagem docente” como ação contínua ao longo da carreira em que os professores aprendem ensinando e na relação com outros professores.

No que se refere aos conhecimentos a serem aprendidos, as discussões e definições na atualidade, expressas, por exemplo, na Resolução CNE nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), indicam que a formação docente nos cursos de licenciatura envolve: a) Conhecimentos sobre a Educação Básica e sua gestão; b) Compreensão do campo de conhecimento específico de sua especialidade, o que permite “mover-se no campo”; c) Domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo a ser ensinado que fundamente ações didáticas pertinentes e diferentes para os diferentes conteúdos; d) Compreensão dos aspectos filosóficos, históricos, políticos e sociológicos da educação, integrando esses conhecimentos para a compreensão da realidade educacional de forma a orientar suas práticas profissionais; e) Compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem de crianças e adolescentes em seus aspectos característicos sociais, psicológicos e culturais; f) Formação para o acompanhamento das ações educacionais e das progressões das crianças e adolescentes para realimentação pedagógica e gestão da escola, ou do sistema; g) Formação para o desenvolvimento de atitudes investigativas da prática educacional.

Também os estudos de Schulman (1986)<sup>2</sup> reforçam esses indicativos sobre a formação para a docência, no que concerne aos conhecimentos necessários para os professores, denominado por ele como Conhecimento do Conteúdo Pedagógico (*Pedagogical Content Knowledge – PCK*), os quais abrangem: a) conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos

princípios e estratégias de organização e gestão de sala de aula; b) conhecimento dos alunos e suas características; c) conhecimento dos contextos educacionais, que vão desde a relação entre grupos e em sala de aula, até a gestão e financiamento dos sistemas e instituições escolares, os conhecimentos dos fins educativos, os efeitos e valores na perspectiva histórica e filosófica; d) conhecimento do conteúdo das disciplinas e atividades escolares; e) conhecimento do currículo, envolvendo compreensão dos materiais e programas que servem como “ferramentas de mediação” para professores; f) conhecimento do conteúdo pedagógico, que relaciona conteúdo e didática, “o que” e “como” ensinar, como conhecimento específico de professores. Esses conhecimentos são pertinentes à identidade docente quanto aos conhecimentos profissionais que se articulam à prática do professor.

Além dessas considerações sobre o ensino, Veiga (2015), ao propor examinar as questões que envolvem a docência quanto a possíveis encaminhamentos da didática, organizou o livro *Lições de Didática*. Nesse livro, escrito com a participação de professores pesquisadores da Didática, são evidenciadas as diferentes dimensões do ensino como prática social. Entre as dimensões registra-se a atividade e a intencionalidade de ensinar, a relação entre ensino e currículo, a interação entre professor e aluno, a pesquisa para e no ensino, a aprendizagem interativa e a avaliação da aprendizagem. Para essa autora, as referidas dimensões são componentes do ensinar e do aprender que caracterizam a ação docente. Ainda nessas considerações sobre a docência, Tardiff e Lessard (2005), ao indicarem os elementos da docência como um campo teórico, demarcam o trabalho docente como interativo, o qual envolve atuação nos processos de cognição de modo planejado. A esses autores se soma Hargreaves (1998), que examina as mudanças no trabalho do professor considerando a intensificação do trabalho diante das exigências da preparação da atividade docente, o individualismo e as

2 Sobre os conhecimentos necessários aos professores, há outros estudos realizados: Gatti e Barreto (2009), Romanowski (2016), Vaillant e Marcelo (2012), entre outros.

formas de colaboração, considerando a reestruturação do ensino. Assim, para o estudo realizado com os estagiários em uma *comunidade de prática*, ao examinar os componentes da docência e da identidade do professor, esses autores constituem aportes fundamentais nas análises realizadas.

## Percurso metodológico

A investigação de abordagem qualitativa, entendida como um processo contínuo de construção de versões da realidade fundamentada nas falas dos sujeitos da pesquisa sobre sua inserção em uma *comunidade de prática*, foi desenvolvida com três tipos principais de objetivos, quais sejam: os exploratórios, os descritivos e os explicativos (FLICK, 2008), tendo em vista examinar as possibilidades das *comunidades de prática* no processo de formação de professores de educação básica.

A coleta dos dados ocorreu durante um semestre letivo no qual, semanalmente, os estagiários e o pesquisador participaram de reuniões de *comunidade de prática*, que foi criada para atender ao propósito da pesquisa. O estudo desenvolveu-se na modalidade de pesquisa participante, que se traduz como um envolvimento legítimo entre o pesquisador, o objeto e os sujeitos de pesquisa. Segundo Brandão (1984, p. 12), a pesquisa participante “trata-se de um enfoque de investigação social por meio do qual se busca plena participação da comunidade na análise da própria realidade, com o objetivo de promover a participação social para o benefício dos participantes da investigação”, o que parece adequado para o estudo realizado. A ideia de participação com a presença ativa do pesquisador e dos sujeitos pesquisados pode ser ao mesmo tempo um processo educativo, produzido dentro da ação. Isto é, no momento da inserção do pesquisador na *comunidade de prática*, como um espaço formativo, que possibilita a análise das experiências que geram a aprendizagem desses sujeitos envolvidos na Educação Básica.

A pesquisa foi realizada em uma instituição privada de Curitiba, Paraná, que apresenta uma relação diferenciada com o estagiário, a qual oportuniza o estágio não obrigatório, isto é, a instituição se preocupa com o trabalho desempenhado pelo estagiário, acompanha a sua formação docente no ambiente educacional da escola. Aliado a essa preocupação da escola com a formação dos estagiários, a *comunidade de prática* foi criada pelo interesse da investigação e com a aprovação da instituição como uma possibilidade de formação docente desenvolvida no ambiente escolar.

Trata-se de uma instituição confessional, de grande porte e referência de ensino na região de Curitiba, que atende alunos da educação infantil ao ensino médio, que visa ao cultivo de valores e cuja proposta pedagógica explora questões psicológicas, sociais, econômicas e culturais, plurais e complexas, permeada pelas novas tecnologias e pela pluralidade de linguagens. A escolha da instituição foi intencional, por acolher um número significativo de estagiários, favorecendo a constituição de uma *comunidade de prática*.

A pesquisa participante iniciou com entrevistas semiestruturadas e as conversas individuais com os coordenadores, os assessores, os professores regentes e a direção da instituição. Após vários contatos e argumentos sobre a possibilidade de realizar uma *comunidade de prática* na escola com os estagiários, com a autorização da direção, e o consentimento livre e esclarecido dos estudantes participantes do estudo, respeitando as normas éticas de pesquisa, foram iniciadas as reuniões com os estagiários. Cada encontro seguia um planejamento pré-definido, acertado com a participação dos estudantes. Participaram da *comunidade de prática* 17 estagiários dos cursos de Letras/Inglês, Letras/Espanhol, Matemática, Pedagogia, Educação Física e Ciências Biológicas.

As reuniões contavam com a participação das coordenações do ensino fundamental.<sup>3</sup> A

<sup>3</sup> Neste artigo constarão apenas os depoimentos dos estudantes, não sendo incluídos os depoimentos dos coordenadores e dos professores.

primeira reunião foi elaborada para explicar os objetivos do estudo, o interesse pelo grupo de estagiários e a relevância da pesquisa. Cada reunião seguia uma pauta construída com a participação dos estagiários, a partir de suas necessidades específicas durante o estágio não obrigatório.

As pautas das reuniões da *comunidade de prática* refletiam as demandas do processo da formação docente desses estagiários, possibilitando a compreensão da formação docente, as concepções e práticas desenvolvidas no estágio não obrigatório. Durante as reuniões de *comunidade de prática* e as entrevistas individuais, as falas foram gravadas em fitas K7 e transcritas a seguir. Para refinar as transcrições foram necessários vários contatos com cada estagiário por meio de um grupo no WhatsApp e por e-mails, que possibilitaram a troca de informações e o acompanhamento da formação docente realizada.

De acordo com Szymanski, Almeida e Prandini (2008), a entrevista representa uma situação de interação humana em que estão em jogo percepções, expectativas, sentimentos e interpretações entre o entrevistador e o entrevistado. Pela entrevista tem-se a possibilidade de analisar os significados subjetivos, bem como temas complicados de serem analisados de forma padronizada. Assim que as entrevistas semiestruturadas foram respondidas pelos estagiários, os dados foram organizados e categorizados para possibilitar a análise. As questões foram, em sua maioria, abertas e com possibilidade de manter mais de um contato com o entrevistado com a finalidade de ser fiel na compreensão e entendimento sobre a situação relatada, possibilitando uma análise mais apurada e sistemática. No primeiro momento, o Excel foi empregado para registrar as respostas; para categorizá-las utilizou-se o software NVIVO9, e assim foi possível organizar um banco de dados.

Com o crescente interesse em valorizar as falas e manifestações dos sujeitos no decorrer das análises do objeto de estudo, foi possível

criar identidade com a análise de conteúdo definida por Bardin (2010, p. 7, grifo do autor) como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

Nessa perspectiva, todo o material coletado – entrevistas semiestruturadas, falas dos participantes da *comunidade de prática* e registros do grupo no WhatsApp – foi organizado. De acordo com Bardin (2010, p. 121), a análise de conteúdo organiza-se em três fases: 1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação. Assim sendo, na fase da pré-análise foi preciso a retomada do objeto e dos objetivos da pesquisa, escolha inicial de indicadores para a análise, como definição de unidades de registro, palavras-chave ou frases e unidades de contexto, que encaminham e focaram à próxima etapa de pesquisa. Nessa fase a leitura flutuante foi necessária para organizar e captar o conteúdo, considerando normas de validação para constituir o *corpus* de análise, tendo em vista alcançar o universo pretendido, promover homogeneidade entre a coerência interna de temas, técnicas e interlocutores, assumindo a adequação ao objeto e ao objetivo do estudo.

Uma segunda fase, de exploração do material, diz respeito à realização propriamente dita das definições anteriores, para sistematizar e organizar os dados coletados, resultando na delimitação das categorias de análise. Nessa fase aconteceu a referência dos índices e a elaboração de indicadores, recortes do texto e categorização, isto é, o aprofundamento das reflexões da pesquisa com os estagiários. Portanto, foram realizados o entrecruzamento e a análise dos dados coletados, resultando no apontamento das contribuições para a formação docente do estagiário durante a realização do estágio não obrigatório em *comunidade de prática*.

A participação dos estagiários nas reuniões de *comunidade de prática* ocorreu de



maneiras diferenciadas: a partir de temas específicos; apresentando situações de seu dia a dia; apresentando soluções para situações de seus colegas de estágio; contando o que aprendeu; socializando casos de alunos que precisam de ajuda coletiva; compartilhando suas dúvidas conceituais; solicitando estratégias de ensino que podem favorecer a aprendizagem dos alunos; apresentando estratégias bem-sucedidas e que promoveram aprendizagem coletiva ou individual do grupo de alunos que acompanham; apresentando registros de alunos que aprenderam a partir das mediações; apresentando as dificuldades para conduzir os grupos de alunos em sala de aula, entre outros.

O estágio não obrigatório,<sup>4</sup> na atualidade, está regulamentado pela Lei nº 11.788, aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada em 25 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008). A legislação determina que o Projeto Pedagógico dos Cursos indique como se realiza o estágio não obrigatório. No entanto, as Diretrizes Curriculares de formação de professores não incluem o estágio não obrigatório. Isso gera dúvida no processo de formação, pois o estágio supervisionado é componente dos projetos de curso indicado nas diretrizes, mas o estágio não obrigatório fica à margem das propostas de curso. Ressalta-se que o estágio não obrigatório pode ingressar o estudante no mercado de trabalho, sendo uma atividade opcional dada ao aluno interessado que vem acrescer à carga horária regular e obrigatória, conforme a Lei do Estágio. Entretanto, muitas vezes, o estágio não obrigatório é realizado como mão de obra barata, o estagiário passa a ser um trabalhador comum, não é considerado um estudante em formação, a finalidade do estágio é deturpada (GONÇALVES, 2007).

Muitas licenciaturas brasileiras não registram o estágio não obrigatório como estágio, o que é um direito do estudante estabelecido no

4 Sobre o estágio não obrigatório, consultar Prates (2016), que detalha e discute com maior aprofundamento a questão, não examinado neste artigo dado os limites do texto.

parágrafo 2.º do art. 2.º da Lei nº 11.788/2008, sendo a carga horária do estágio curricular não obrigatório “acrescida à carga horária regular e obrigatória” (BRASIL, 2008). Portanto, é necessário que a matriz curricular preveja esse componente e que o regulamento do estágio estabeleça normas para sua eleição, autorização, supervisão e validação de créditos.

## As aprendizagens da docência em comunidade de prática: indicações a partir dos estudantes

Os dados coletados por meio do registro das reuniões e das entrevistas com os estagiários participantes da *comunidade de prática*, após sua organização e sistematização, tendo em vista examinar as possibilidades das *comunidades de prática* no processo de formação de professores para a educação básica, possibilitaram uma análise densa, articulada aos referenciais que constituem os aportes do estudo. Dessa análise foi possível levantar os seguintes indicadores: a) a organização da comunidade de prática e sua articulação com os pressupostos em Wenger; b) a participação na comunidade e as aprendizagens da docência; c) a formação para a docência nas interações realizadas entre os estudantes; d) as reflexões na comunidade de prática e a constituição da identidade docente.

## A organização da comunidade de prática e sua articulação com os pressupostos em Wenger

Durante o semestre de realização das reuniões com os estagiários depreendeu-se a formação da *comunidade de prática* e suas implicações no grupo de estagiários da instituição pesquisada, como se apresenta no Quadro



1. Os pressupostos de Wenger (1998) foram sistematizados na coluna 1 e as expressões manifestadas durante as reuniões estão relacionadas na coluna 2.

**Quadro 1** – Indicadores de Wenger (1998) da formação da *comunidade de prática* e os resultados obtidos na investigação

INDICADORES DA FORMAÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA PROPOSTA POR WENGER	INDICADORES OBSERVADOS NO GRUPO DE ESTAGIÁRIOS (ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO)
Relação mútuas sustentadas, sejam elas harmoniosas ou conflituosas.	Se engajavam no grupo, demonstrando respeito a diferentes opiniões.
Maneiras compartilhadas de engajamento para fazer as coisas juntos.	Todos se engajavam em ajudar os colegas na produção dos planos de aula e na aplicação das aulas na escola.
Rápido fluxo de informações e propagação de inovações.	Compartilhavam informações durante as reuniões e também fora delas, por e-mails e redes sociais (WhatsApp).
Ausência de comentários introdutórios, como se as conversas e as interações fossem continuação de um processo em curso.	A interação era facilitada pela amizade e confiança que se formou ao longo das reuniões.
Rápida exposição de um problema a ser discutido.	Expunham suas dificuldades durante as reuniões de discussão, onde todos se engajavam para ajudar.
Coincidência substancial nas descrições dos participantes que pertencem à comunidade.	O convívio e o engajamento permitiram a formação de algumas características em comum. Todos tinham grande interesse pela docência e falaram disso frequentemente.
Saber o que os outros sabem, o que podem fazer, e como podem contribuir para o empreendimento.	Conheciam as habilidades de seus colegas, mesmo os membros mais novos se tornavam conhecidos ao longo do tempo. Cada um era solicitado a ajudar de forma a contribuir com a prática em sala de aula.
Identities definidas mutuamente.	Todos se identificavam como membros do grupo e em formação.

Fonte: Prates (2016, p. 100).

A *comunidade de prática* favorece aprendizagens gerais de interação entre seus membros, pois se trata de um trabalho em grupo, uma vez que a comunidade se forma pela prática de trabalho produzida em conjunto. Uma das características desse grupo foi o estabelecimento de interações por compartilhar informações durante as reuniões e também fora delas, por e-mails e redes sociais (WhatsApp), como ex-

pressou o Estagiário B durante as entrevistas: “Acho que o que todo mundo compartilhava como principal é o sentido de desenvolver os conteúdos de forma que o aluno chegasse ao conceito, sem você precisar ficar passando as informações automaticamente.” (PRATES, 2016, p. 97).

Ao envolver sujeitos diferentes para atuarem em conjunto considerando objetivos comuns, há

exigência constante de negociação. Ao final, na avaliação das atividades realizadas, o Estagiário G destaca que aprendeu a trabalhar em grupo.

Eu aprendi a trabalhar em grupo [...] é legal você ouvir críticas quando você faz alguma coisa porque te ensina, né, como você pode fazer de uma melhor forma. Então eu achei que as discussões das reuniões eram fundamentais, porque principalmente quando você não tem experiência e você elabora uma aula em casa, sozinha, você não tem muita dimensão de como que os alunos vão atender aquilo e quem já tem mais experiência já sabe, né. (PRATES, 2016, p. 98).

Os estagiários enfrentaram, no início das reuniões da *comunidade de prática*, dificuldades de trabalhar em duplas, trios com pessoas de opiniões diferentes e de outras áreas de formação, e também de ouvir a opinião sobre o plano de aula que haviam elaborado. No entanto, não deixaram de manifestar suas opiniões. As falas a seguir dos Estagiários M e N, respectivamente, exemplificam esta situação:

Eu aprendi a respeitar a opinião alheia, mas também a manter a minha opinião de acordo com argumentos lógicos. Claro que você saber recuar numa proposta, num planejamento. É importante porque significa que você percebeu a perspectiva do outro. Por isso que a gente compartilha e conversa sobre a intervenção, e o grupo pode contribuir. (PRATES, 2016, p. 99).

Eu aprendi a conviver com pessoas que pensam de forma diferente da minha. (PRATES, 2016, p. 99).

Essas falas também permitem inferir a interação entre os estagiários facilitada por estarem no mesmo espaço e na mesma condição. No decorrer das reuniões, a amizade e a confiança entre os estudantes foram ampliadas, como afirma o Estagiário A:

Eu acho que foi legal. Pelo menos no meu grupo, com quem eu trabalhei, eu achei que todos estavam bastante engajados. Tanto que essa questão de a galera ir assistir às intervenções alheias [...]. Eu tive duas intervenções muito interessantes que os outros colegas de estágio vieram ajudar e eu achei que isso que aconteceu foi muito legal. Pelo menos nessa questão esse grupo foi divertido. (PRATES, 2016, p. 93).

Wenger (1998) afirma que a aprendizagem desenvolvida em *comunidades de prática* promove o engajamento mútuo no processo de envolvimento para desenvolver uma relação mútua e no conhecimento do outro. Concomitantemente, amplia o relacionamento e entendimentos e favorece a afinação ao projeto. E, por fim, a aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento de repertórios, de estilos e de discursos, renegociando o significado de alguns elementos, produzindo e adotando certas ferramentas, artefatos, recordando eventos, adotando novas terminologias e abandonando outras.

Com efeito, no grupo de estagiários o engajamento na comunidade, a preocupação com as atividades e o compartilhamento de repertórios resultaram em aprendizagem, como sistematizado a seguir.

- a) *envolvendo formas de engajamento mútuo* – o engajamento entre os estagiários resultou em aprendizagem pela troca de experiências, uma vez que todos tinham a liberdade de sugerir alterações nos planos de aula, sugerir métodos a serem utilizados em aula, ou mesmo discutir algum conceito específico de sua área de formação acadêmica.
- b) *entendendo o projeto* – o entendimento do projeto se deu pela vivência e pela experiência, o que resultou em aprendizagem. A preocupação com o desenvolvimento das atividades também fez com que os estagiários desenvolvessem conhecimentos compartilhados sobre o ensino, o que resultou na aprendizagem sobre a produção de planos de aula e a atuação em sala de aula.
- c) *desenvolvendo o repertório do grupo* – a troca de experiências, de sugestões e de ideias que eram dadas para a produção dos planos de aula, o compartilhamento das formas de fazer e também do conhecimento teórico que os estagiários tinham resultaram na aprendizagem de todos tanto na perspectiva de um

repertório para a prática, como sobre as teorias de ensino.

## A participação na comunidade e as aprendizagens da docência

Entre as aprendizagens da docência vivenciadas na *comunidade de prática*, as questões relativas ao ensino foram destacadas: a identificação da abordagem de ensino, a organização do planejamento, o modo de comunicar os conteúdos, situações relativas às metodologias de ensino. Os estagiários, em geral, relataram terem aprendido mais sobre a prática em sala de aula, novas formas de ensinar, novas ferramentas a serem utilizadas no ensino dos conteúdos e também a trabalhar em grupo, relacionar-se com pessoas de opiniões diferentes. Essas aprendizagens são reconhecidas como conhecimentos docentes. A este respeito, Schulman (1986) indica que a prática docente é um dos componentes do Conteúdo Pedagógico. Veiga (2015) aponta que a prática abrange a organização do processo ensino e aprendizagem. A fala do Estagiário C expressa essas aprendizagens, como busca de ensinar sem se valer de aulas expositivas:

Aprendi a ensinar sem agir de forma muito expositiva. Quando vocês falavam que a nossa primeira intervenção estava expositiva demais, para a gente procurar mudar, eu vi que vocês bateram nessa tecla mais de uma vez, mas para mim, quando eu ouvia isso, não surtia muito efeito, eu achava: 'Ah, eles estão dizendo que está muito expositiva, mas na hora eu vou tentar fazer uma coisa diferente e não vai ficar.' (PRATES, 2016, p. 98).

No depoimento do Estagiário E, a percepção da importância no modo de comunicar os conteúdos:

Eu acho que a coisa mais importante que eu aprendi foi explicar um conteúdo em sala de aula. Eu lembro que a primeira vez que eu entrei numa sala, um aluno não conseguia entender do jeito que eu falava, eu me desesperei e quis sair chorando, foi a inexperiência. Com o estágio, eu aprendi a me planejar, a pensar o próximo passo

e a falar já tipo: 'está bom se ele não entendeu direito, vamos pensar de uma outra maneira.' (PRATES, 2016, p. 98).

E nas falas dos Estagiários N, E e G, respectivamente, a organização das aulas de modo sistematizado e com uso de recursos didáticos, e o planejamento do ensino antecipadamente, considerando a metodologia e a diversificação:

Eu aprendi mais sobre sequências didáticas. Também gostei que a gente teve oportunidade de usar outros tipos de coisas; a gente usou o lego, as meninas fizeram modelos com a massinha. Eu nunca tinha pensado em fazer isso e achei bem legal porque é simples, né.

Eu acho que a coisa mais importante que eu aprendi foi a explicar um conteúdo em sala de aula. Eu lembro que a primeira vez que eu entrei numa sala, um aluno não conseguia entender do jeito que eu falava, eu me desesperei e quis sair chorando, foi a inexperiência. Com o estágio, eu aprendi a me planejar, a pensar o próximo passo e a falar já tipo: 'está bom se ele não entendeu direito, vamos pensar de uma outra maneira.'

Então eu achei que as discussões das reuniões eram fundamentais, porque principalmente quando você não tem experiência e você elabora uma aula em casa, sozinha, você não tem muita dimensão de como os alunos vão atender aquilo e quem já tem mais experiência já sabe, né. (PRATES, 2016, p. 98).

Nos momentos de discussão e de aplicação dos planos de aula, os estagiários se mostraram envolvidos no projeto construído coletivamente e colaboraram com os outros. Essa interação não foi demonstrada apenas com os colegas que participaram de alguma forma do plano de aula, mas uma preocupação entre todos os estagiários envolvidos. Os trechos a seguir, coletados dos registros de reunião da *comunidade de prática* (PRATES, 2016, p. 186-187), exemplificam essa interação, considerando uma situação didática em que os estagiários B, D e F se envolveram.

[...] então eu pensei em fazer alguma coisa relacionada à alimentação. Dar algum texto mais tranquilo, e eu achei esse caderno temático aqui que tem vários textos legais, dá para tirar trechos. Aqui tá usando uma nomenclatura bem

simples e acessível ao ano que pretendo aplicar. Pensei em dar um texto pra eles lerem sobre a alimentação saudável e depois ir perguntando, questionando o que eles entenderam do texto e deixar eles construírem conceitualmente as informações, relacionar as informações que tem aqui no texto [...]. (ESTAGIÁRIO B).

Eu acho que alimentação é um pouco ainda meio [...] sei lá, pela forma como você for colocar talvez possa ter muitos nomes complicados ou muita coisa visual que talvez eles não estejam tão adaptados, é um tanto pesado ainda. É opinião particular, eu acho que pode ser muito interessante pra uma turma de Ensino Fundamental II [...]. (ESTAGIÁRIO D).

É, eu dei uma lida aqui e está bem para Ensino Médio mesmo, né, até superior. (ESTAGIÁRIO B).

Até porque isso exige uma curiosidade que a gente tem mais quando a gente conhece a química orgânica, tipo começar a ler rótulo de embalagem [...]. (ESTAGIÁRIO F).

Então, eu acho legal, mas eu tenho muito medo de trabalhar de uma forma muito complexa e os alunos não entenderem nada, por exemplo, não conseguirem fazer muitas relações com o que eles já viram [...]. (ESTAGIÁRIO B).

É, eu estou tentando ver sobre o fechamento, não sei se precisa fazer um fechamento geral de tudo. Talvez a ideia de pegar um texto bem lúdico e conceitual assim, na área da saúde, para fazer um fechamento até que seria legal também. Mas a ideia é introduzir algo novo também [...] uma revisão final. (ESTAGIÁRIO F).

Não chega a ser uma revisão final, mas a questão é que você poderia introduzir conceitos novos, mas de uma forma que você utilize como ferramenta o que foi capturado durante todo o processo, entendeu? (ESTAGIÁRIO D).

Os depoimentos permitem inferir que as aprendizagens envolveram situações relativas à prática docente, desde o planejamento de ensino até a preocupação com os procedimentos didáticos, ainda que de modo fragmentado e não sequencial. Dependia das situações e questões propostas pelos estagiários. A comunidade não é o desenvolvimento de um curso ou programa sistemático de formação. As situações discutidas e examinadas pelos participantes são originadas na prática, ou seja,

em cada reunião os estagiários estabelecem uma pauta de assuntos a serem examinados considerando os fatos observados e registrados durante a semana na sala de aula em que desenvolviam suas atividades de estágio. Os estagiários atuam como auxiliares e apoio dos professores regentes das turmas nas salas de aula, nas atividades de apoio ao estudo dos alunos que realizam período de aulas em tempo integral, no acompanhamento de estudos individuais dos alunos e no apoio nos horários de refeições dos alunos. Destas atividades realizadas é que foram pautados os assuntos discutidos na comunidade. A comunidade de prática assumiu ser um espaço de discussão e exame das observações dos estagiários, e como as atividades realizadas eram relativas ao ensino, as aprendizagens mantiveram este foco em torno da docência.

## A formação para a docência nas interações realizadas entre os estudantes

No desenvolvimento da *comunidade de prática* os estagiários se reportaram a aprendizagens que remetem ao processo de formação docente. Entre elas foram destacadas a relação entre a teoria e prática. Para eles, as disciplinas dos cursos de licenciatura privilegiam a teoria e abordam pouco a prática docente como a metodologia de ensino expressa nas formas de ensinar e analisar os resultados das aulas. Nas reuniões de *comunidade de prática*, esses estagiários buscaram estabelecer relação entre teoria e prática, contribuindo com a sua formação nos cursos de licenciatura, como mostra a fala do Estagiário G a seguir:

Na verdade, as reuniões me ensinaram a criticar um pouco as metodologias da licenciatura. Eu já fiz algumas matérias da licenciatura e eu vi que as reuniões agregam bastante para mim como é a função de professor. A licenciatura me deixa um pouco chateada com essa discussão só sobre a teoria [...] eu não acho que não seja importante discutir teorias, mas eu acho importante discutir

as metodologias também. Então, me fez olhar com um olhar um pouco mais crítico, pensando que, às vezes, um bom professor não tem que enfatizar só a parte prática e também não só a teórica. Eu acho que ele tem que juntar essas duas partes e isso me fez olhar a licenciatura de uma nova forma, assim, como eu posso pegar aquela teoria discutida e colocar em prática. (PRATES, 2016, p. 107).

A compreensão de conhecimentos abordados no curso assumiu uma perspectiva de inserção para a prática docente. Uma prática fundamentada, contribuindo com a formação profissional dos estagiários, como, por exemplo, um depoimento do Estagiário L que expressa que os conhecimentos estudados no curso adquiriram relação com a docência para além de conceitos:

[...] quando um professor fazia alguma observação sobre a aprendizagem dos alunos ou como os alunos aprendem, eu começava a me enxergar falando alguma coisa e lembrando de alguma experiência que eu tive de um aluno respondendo uma coisa certa ou errada, aprendendo ou errando comigo. Então, eu acho que isso [a experiência da comunidade de prática] pode ter me ajudado. (PRATES, 2016, p. 106).

Além disso, se evidencia que a participação na *comunidade de prática* agregou novos conhecimentos, ampliando a formação. Tardif e Lessard (2005) ressaltam que as práticas vivenciadas designam um saber-fazer, entendido como um conhecimento trabalhado. Que esse conhecimento prático advindo por meio da experiência não se torna um discurso teórico, mas assume uma perspectiva epistemológica, por possuir características das ciências humanas e sociais.

O depoimento abaixo reafirma que a formação do professor se articula à experiência, isto é, as experiências vivenciadas no estágio contribuem para a formação docente. Não se trata de negar os conhecimentos aprendidos nos cursos, mas de considerar os conhecimentos aprendidos na experiência. As aprendizagens realizadas na *comunidade de prática* podem considerar as possibilidades de uma produção

e sistematização coletivas de conhecimentos, em que a teoria produzida durante os debates, as discussões e as reflexões são a expressão da prática vivenciada por eles, como propõe Martins (2016). Afirmar essa autora que o eixo epistemológico de um processo de reflexão da prática constitui “a concepção da teoria como expressão de uma determinada prática e não de qualquer prática” (MARTINS, 2016, p. 20). Nas palavras do Estagiário H: “[...] às vezes, o que é passado em sala de aula na faculdade não é o suficiente para atuarmos na prática. Na prática ganhamos muita experiência e aprendizado, que é significativo para a formação profissional.” (PRATES, 2016, p. 109).

Ainda em relação à formação com a participação em *comunidade de prática*, evidencia-se uma aprendizagem de escolhas a serem feitas pelo professor em situação, considerando os eventos em cada classe, que de modo geral são únicos e originais (TARDIF; LESSARD, 2005). No processo de formação esse é um dos conhecimentos fundamentais, pois na realização das aulas o professor precisa tomar decisões para desenvolver o ensino. O depoimento do Estagiário J confirma esta aprendizagem: “Outra coisa que apenas a escola ensina são as posturas que você deve ter, como agir nas mais diversas situações, que estratégias você pode adotar.” (PRATES, 2016, p. 109).

A *comunidade de prática* oportunizou a aprendizagem da profissão como compromisso coletivo em que a colaboração e o compartilhamento são enfatizados como necessários pelos próprios professores, como explica Veiga (2015, p. 22): “ensinar implica interações concretas entre pessoas”, pois o ensino é uma atividade de interações. Nessa perspectiva, o depoimento do Estagiário N expressa o compromisso com esse processo de interação: “[...] sendo a honestidade e a cooperação aspectos fundamentais. Assim, sendo críticos e honestos conosco e com os nossos colegas, a nossa formação será ainda maior e o nosso crescimento como futuros professores também.” (PRATES, 2016, p. 114)



A formação de professores é um processo contínuo, pois pode ser entendido como iniciado durante a escolarização, ainda que de modo precário. Especificamente, se constitui durante a formação profissional nos cursos normal em nível médio e licenciaturas. Estes cursos são a base da formação para a profissão. Os primeiros anos de atuação profissional possibilitam a compreensão da prática com intenso aprendizado da docência. A formação continuada se integra a esse processo ao longo do exercício profissional para atualização, aperfeiçoamento, aprofundamento da atuação profissional em que o professor de aprendente se torna experiente e, por fim, referência para os demais professores. Esse processo pode ser entendido como desenvolvimento profissional docente abrangendo antecedentes, formação básica e formação continuada. Os elementos que constituem este processo envolvem conhecimentos pedagógicos, conhecimentos específicos, conhecimentos sociopolíticos, teóricos e práticos amalgamados no ser professor. Portanto, a formação é uma construção constante, efetivada pela reflexão, provocando avaliações e mudanças realizadas por rupturas e continuidades. Não se trata de um processo linear, mas contraditório, em permanente revisão para recompor e mesmo desistir. Esse processo se efetiva por autoformação, heteroformação e formação coletiva. Assim, a formação realizada durante a *comunidade de prática* mostrou-se uma contribuição nesse processo ao envolver os estagiários em situações de prática profissional, discussões de conceitos e conhecimentos da docência e nos processos de cooperação para planejamento e sugestões de possibilidades de atuação na escola.

## As reflexões na comunidade de prática e a constituição da identidade docente

Os relatos dos estagiários também mostram que se identificaram como professores em for-

mação no contexto da *comunidade de prática*. Todos são estudantes de cursos de licenciatura. A identificação como professores em formação ocorreu com a prática das atividades durante o estágio não obrigatório, o qual envolveu construção coletiva de planos de aula, situações de sala de aula, organização de atividades pedagógicas, investigação de possibilidades de contribuir com a aprendizagem dos alunos, principalmente dos que apresentavam dificuldades em aprender determinados conteúdos trabalhados em aulas. Segundo Wenger (1998), a experiência de identidade na prática é uma forma de pertença ao contexto em que os sujeitos se encontram. O depoimento do Estagiário L é um exemplo de que a identidade docente foi possibilitada nas reflexões e interações:

A experiência como estagiária tem me ajudado muito, pois estou tendo a oportunidade de trabalhar na área educacional e isso tem me agradado muito. É maravilhoso trabalhar aqui, diria que a experiência como estagiária não está ajudando apenas na minha formação, mas me ajuda como pessoa. Isto é muito significativo. (PRATES, 2016, p. 109).

Essa possibilidade, ao mesmo tempo que gerou uma identificação com a profissão, também produziu insegurança, como diz o Estagiário N: “[...] confesso que inicialmente foi dura a sensação de ser identificado como professor e de sentir a responsabilidade que me estava a ser passada, responsabilidade essa que a meu ver se tornou o começo da construção do meu percurso como estagiário.” (PRATES, 2016, p. 114).

Destarte, no enfrentamento dessas inseguranças as interações foram fundamentais. De simples troca de informações e experiências, as relações estabelecidas foram ampliadas e a participação assumiu autenticidade reconhecida como importante para o desenvolvimento da identidade docente, como vemos no depoimento do Estagiário N: “[...] sendo a honestidade e a cooperação aspectos fundamentais. Assim, sendo críticos e honestos conosco e com os nossos colegas, a nossa formação será ainda

maior e o nosso crescimento como futuros professores também.” (PRATES, 2016, p. 114).

Também em torno da insegurança foi detectado nos registros que as interações adquiriram potencialidade no desenvolvimento da segurança de tornar-se professor, como aponta o Estagiário O: “antes, focávamos nos pontos negativos, [...] para melhorarmos. Agora temos mais a noção daquilo que fazemos bem.” (PRATES, 2016, p. 115).

Os estagiários foram unânimes em considerar que querem assumir a ajuda a seus alunos e possibilitar práticas consistentes. A propósito, afirma o Estagiário H: “quero ser alguém que marca os alunos positivamente, pelas boas práticas.” (PRATES, 2016, p. 116). Esse propósito de se tornar professor e promover boas práticas está também presente no término das reuniões da comunidade; e como alguns estavam finalizando o seu estágio não obrigatório na instituição, então tinham esse posicionamento, a exemplo do Estagiário F.

Lembro-me no início do estágio que falei que queria ter uma boa relação com os meus alunos [...] e conseguir ter uma influência positiva na sua vida e na sua formação. E acho que, sinceramente, esse é um dos objetivos que tanto eu como os meus colegas estamos conseguindo atingir. (PRATES, 2016, p. 116).

Ser professor foi a profissão que elegeram e objetivam tornar-se bons professores. Para alcançarem esse propósito, os estagiários reconhecem a necessidade de desenvolver práticas reflexivas de interação, como se pode observar por meio do comentário do Estagiário D:

As reflexões formais [...] têm uma expressão crítica relativamente à nossa atuação e permitem-nos [...] reformular ou reforçar a nossa atividade para um próximo momento que apresente características idênticas àquele sobre o qual refletimos. [...] Aqui incluo as reflexões em conjunto após as aulas, o turbilhão de ideias que ocorrem ao longo do ano com o objetivo de analisar a nossa intervenção nos diferentes momentos. Considero estes momentos de partilha e discussão como os mais ricos em aprendizagem ao longo deste ano de estágio, uma vez que nos proporcionaram uma enorme variedade de

contextos e situações para refletir e analisar. (PRATES, 2016, p. 116).

Desse modo, os registros confirmam as contribuições das interações na construção de identificação com a profissão, como afirma Hargreaves (1998, p. 266): “pertencer a uma comunidade, partilhar crenças e finalidades educativas, trabalhar em conjunto, relacionar-se bem com os membros do grupo” aprimora a identidade da escola e também dos professores. Nessa pesquisa, a participação em uma comunidade de prática indica uma forte possibilidade de oferecer situações para a que os estagiários superem a condição de isolamento e de individualização na realização de suas atividades. Os depoimentos apontam para intensificação das aprendizagens de tornar-se professor.

## Considerações finais

O estudo realizado com estagiários que participaram de uma *comunidade de prática* em uma escola da educação básica permitiu examinar as possibilidades que esta participação proporciona quanto à aprendizagem da docência.

Ao sistematizar e constituir a *comunidade de prática* com os estagiários, os cuidados e critérios propostos pela Teoria Social de Aprendizagem foram tomados no encaminhamento das reuniões e participações. A avaliação realizada permitiu indicar que esse grupo desenvolveu uma *comunidade de prática* permitindo aprendizagens por favorecer o engajamento, o compartilhamento de experiências e conhecimentos, a convivência e a interação, bem como a identificação com os grupos.

Em relação à *comunidade de prática*, durante a investigação foi possível verificar que este processo de formação é pouco presente na formação realizada com estudantes de licenciatura. Foram localizados apenas quatro artigos (CUNHA, 2013; SILVA; MARIALVA, 2016; MENEZES, 2014; NAGY; CYRINO, 2014) sobre o assunto na base Educ@, da Fundação Carlos



Chagas (FCC). Nessa perspectiva, é sugestão realizar um estudo de revisão sistemática sobre a formação de professores em comunidades de prática.

Na perspectiva de resultados da investigação realizada, a análise dos dados indica que essa composição de participação e interação entre estudantes de cursos de licenciatura favorece alargar a formação e a aprendizagem da docência e mesmo a constituição da identidade docente. As aprendizagens em torno da organização do ensino, da promoção da aprendizagem dos alunos, da identificação de dificuldades de aprendizagem de determinados conhecimentos pelos alunos, da elaboração de planejamento das situações de ensino, de busca de procedimentos e de recursos didáticos foram destacadas. Também foi alvo de distinção as interações entre os estagiários como forma de melhorar a atuação docente.

De outra perspectiva, foi constatado que o estágio não obrigatório pode constituir-se em processo de formação dos professores se devidamente programado para proporcionar reflexões, discussões e trocas entre os estagiários. É urgente considerar este estágio para além dos acompanhamentos formais e burocráticos. O acompanhamento pelos envolvidos, estabelecendo uma interação entre a escola, os cursos e os estagiários, poderá contribuir para superação do estágio apenas como atuação do estagiário em atividades de apoio. Em outros termos, esse estágio pode ser efetivamente um espaço de formação para além da balcanização e atuação individual do estagiário. É potencialmente um campo de formação para a docência.

Por fim, o estudo indica a necessidade de novas pesquisas com *comunidades de prática* para que se explicitem melhor suas possibilidades de formação e aprendizagem da docência para a educação básica.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A.; ROMANOWSKI, J. P. O tema formação de professores nas dissertações e teses.

In: MARLI, E. D. A.; ANDRÉ, M. E. D. A. (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. 2. ed. Brasília, DF: INEP, 2002. p. 17-155.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRANDÃO, Carlos R. (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm). Acesso em: 18 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 18 nov. 2019.

BRZEZINSKI, I. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Vol. 1. Brasília, DF: INEP, 2014.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. (org.) **Formação de profissionais da educação**. Série Estado do Conhecimento (1997-2002). 10. ed. Brasília, DF: Instituto Anísio Teixeira, 2006.

CUNHA, M. I. da. Se “Narciso acha feio o que não é espelho”, o que aprendemos com os estudos comparados em Educação? **Educação UNISINOS**, v. 17, n. 3, p. 232-237, dez. 2013.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GONÇALVES, A. F. de M. **Flexibilização trabalhista**.

Belo Horizonte: Mandamentos, 2007.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança**. Amadora: McgrawHill de Portugal, 1998.

MARTINS, P. L. O. Pesquisa-ensino na formação inicial de professores e a interlocução com a educação básica: princípios e metodologia. *In*: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; CARTAXO, S. R. M. (org.). **Práticas de formação de professores: da Educação Básica à Educação Superior**. Vol. 1. Curitiba: Champagnat, 2016. p. 1-20.

MEDEIROS, L. **Revisão sistemática das teses e dissertações sobre as licenciaturas: as tendências dos estudos de estágio supervisionado**. 2014. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), Curitiba, 2014.

MENEZES, G. G. A utilização das TIC nos processos de formação continuada e o envolvimento dos professores em comunidades de prática. **Educar em Revista**, n. 51, p. 283-299, mar. 2014.

MIZUKAMI, M. G. N. *et. al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.

NAGY, M. C.; CYRINO, M. C. de C. T. Aprendizagens de professoras que ensinam matemática em uma comunidade de prática. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 23, n. 41, p. 149-163, jun. 2014.

NÖRNBERG, M. Formação de professores como ação humana: reflexão e escrita sobre a prática pedagógica em contextos de ensino e pesquisa. *In*: CAMPO; M. A. T.; SILVA, M. R. (org.). **Educação, movimentos sociais e políticas governamentais**. Vol. 1. Curitiba: Appris, 2018. p. 165-178.

PRATES, S. C. **Formação docente no estágio não obrigatório a partir de uma comunidade de prática**. 2016. 184f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), Curitiba, 2016.

REALI, A. M. de M. R. Políticas públicas e desenvolvimento profissional de professores: a escola como foco de formação. *In*: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Teorização de práticas**

**pedagógicas: escola, universidade, pesquisa**. São Carlos: EdUFSCar, 2009. p. 17-34.

ROMANOWSKI, J. P. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. 2002. 147f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, J. P. Conhecimentos pedagógicos nos cursos de licenciatura e a base comum de formação de professores *In*: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L.; CARTAXO, S. R. M. **Práticas de formação de professores da educação básica à educação superior**. Curitiba: PucPress/Champagnat, 2016. p. 47-69.

RUSS, R. S.; SHERIN, B. L.; E SHERIN, M. G. M. What constitutes teacher learning? Teacher learning and the balance of expertise. *In*: GITOMER, D. E.; BELL, C. (ed.). **Handbook of research on teaching: fifth edition**. Washington DC: American Educational Research Association, 2016. p. 391-438.

SCHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-31, 1986.

SILVA, M. da G. M. MARIALVA, W. de A. Comunidade de práticas no contexto educacional: estudo de caso da Plataforma 2.0. **Educação, Formação e Tecnologias**, v. 9, n. 2, p. 10-20, dez. 2016.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 2. ed. Brasília, DF: Plano, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.

VEIGA, I. P. A. (org.) **Lições de Didática**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2015.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. New York: Cambridge University Press, 1998.

*Recebido em: 15/12/2019*  
*Aprovado em: 15/01/2020*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISE DOS PROCESSOS FORMATIVOS

*Simone Regina Manosso Cartaxo (UEPG)\**

<https://orcid.org/0000-0002-8670-6324>

*Marília Marques Mira (UP)\*\**

<https://orcid.org/0000-0003-0173-6055>

*Rosângela Gasparim (UP)\*\*\**

<https://orcid.org/0000-0003-2567-5162>

## RESUMO

O texto aborda a formação continuada de professores da educação básica na Rede Municipal de Ensino de Curitiba e tem como objetivo caracterizar os diferentes movimentos formativos, a fim de identificar a existência de processos de organização coletiva dos/com professores no ensino fundamental a partir das próprias práticas produzidas no contexto de trabalho da escola. Apóia-se na epistemologia da teoria como expressão da prática para realizar uma revisão sistemática que toma como referência dados de pesquisas realizadas sobre a formação continuada nessa rede de ensino. Os resultados indicam que, no contexto dos movimentos formativos analisados, há alguns aspectos que podem ser considerados como elementos determinantes na direção de fragilizar a organização coletiva dos docentes: a ausência de um projeto de formação que não se limite ao período de uma gestão no governo, a influência das avaliações em larga escala e a perspectiva da distribuição do conhecimento.

**Palavras-chave:** Projeto de formação continuada. Prática pedagógica. Formação de professores.

## ABSTRACT

### EDUCATION TEACHER TRAINING: ANALYSIS OF TRAINING PROCESSES

The text addresses the continuing education of teachers of basic education in

\* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR). Professora do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Didática e Formação Docente (GEPEDIDO) e da Rede Interinstitucional de Pesquisadores em Formação de Professores (RIPEFOR). E-mail: [simonemcartaxo@hotmail.com](mailto:simonemcartaxo@hotmail.com)

\*\* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR). Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Positivo (UP). Membro do Grupo de Pesquisa Práxis Educativa: dimensões e processos (PUC/PR), da Rede Interinstitucional de Pesquisadores em Formação de Professores (RIPEFOR) e da Rede de Indução à la Docência. E-mail: [marilia.mira@up.edu.br](mailto:marilia.mira@up.edu.br)

\*\*\* Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR). Pedagoga na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. E-mail: [rosangelagasparim@gmail.com](mailto:rosangelagasparim@gmail.com)

the Curitiba Municipal Education Network and aims to characterize the different formative movements, in order to identify the existence of processes of collective organization of / with teachers in elementary school from their own. practices produced in the school work context. It relies on the epistemology of theory as an expression of practice to conduct a systematic review that draws on data from research on continuing education in this education network. The results indicate that, in the context of the formative movements analyzed, there are some aspects that can be considered as determining elements in the direction of weakening the collective organization of teachers: the absence of a training project that is not limited to the period of government administration, the influence of large scale assessments and the perspective of knowledge distribution.

**Keywords:** Continuing education project. Pedagogical practice. Teacher training.

## RESUMEN

### FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN: ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN

El texto aborda la educación continua de los docentes de educación básica en la Red de Educación Municipal de Curitiba y tiene como objetivo caracterizar los diferentes movimientos formativos, con el fin de identificar la existencia de procesos de organización colectiva de / con docentes en la escuela primaria desde los suyos. prácticas producidas en el contexto laboral escolar. Se basa en la epistemología de la teoría como expresión de la práctica para realizar una revisión sistemática que se basa en datos de investigaciones sobre educación continua en esta red educativa. Los resultados indican que, en el contexto de los movimientos formativos analizados, hay algunos aspectos que pueden considerarse como elementos determinantes para debilitar la organización colectiva de los docentes: la ausencia de un proyecto de capacitación que no se limite al período de administración gubernamental. , la influencia de las evaluaciones a gran escala y la perspectiva de la distribución del conocimiento.

**Palabras clave:** Proyecto de educación continua. Práctica pedagógica. Formación de profesores.

## Introdução

O texto aborda a formação continuada de professores da educação básica na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba, com o objetivo de caracterizar os diferentes movimentos formativos no período de 1963 a 2016, a fim de identificar a existência de processos de organização coletiva dos/com professores no ensino fundamental, a partir das próprias práticas produzidas no contexto de trabalho da escola.

Compreendemos que a configuração da formação continuada, como discutida por Diniz

-Pereira (2019, p. 67), tem se caracterizado por “ações isoladas, pontuais e de caráter eventual”, tratando-se de uma formação descontinuada muito mais que contínua, com ofertas de várias modalidades “em que os temas e os conteúdos ali tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes”. Neste sentido, Franco (2019, p. 96), em defesa de uma formação “de/para/com” os professores, assume como princípio para a formação “a participação voluntária dos docentes, partici-

pação desejada, permitida e talvez solicitada, sob forma de adesão a um projeto de formação”.

Para Imbernón (2002, p. 49), trata-se de abandonar um conceito obsoleto de formação no sentido de “atualização científica, didática e psicopedagógica do professor, mas pensar na formação do professor que possibilite descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria”. Esse conceito pressupõe que o profissional de educação é construtor de conhecimentos pedagógicos, tanto no plano individual como no plano coletivo, ou seja, “o professor é sujeito e não objeto de formação” (IMBERNÓN, 2002, p. 81).

Neste sentido, assumimos como princípio organizador – para caracterizar os movimentos formativos e identificar a existência de processos de organização coletiva dos/com professores no ensino fundamental – o eixo epistemológico da teoria como expressão da prática. O sistema teórico que fundamenta este eixo sustenta-se na compreensão da experiência de um determinado tipo de prática pedagógica, das análises de outras práticas semelhantes e da tentativa de conceber aspirações mais profundas da prática social dos professores trabalhadores. Assim, se pretendemos uma prática pedagógica articulada aos interesses dos trabalhadores, aprender com eles como se gera esta pedagogia é fundamental.

É um processo metodológico que fundamenta-se na proposta de sistematização coletiva do conhecimento (MARTINS, 1996), sendo desenvolvido em momentos fundamentais e intimamente relacionados e que contemplam: a caracterização e problematização da prática pedagógica dos professores; a explicação da prática mediatizada por um referencial teórico; a compreensão da prática no nível da totalidade; e a elaboração de propostas para intervenção na prática.

Várias pesquisas têm se dedicado à análise da formação continuada dos professores da educação básica, tendo em vista o crescimento das redes de ensino e as demandas que se

originam para formar professores e, no caso da RME de Curitiba, identificamos pesquisas como: Dalla-Bona (1990), Cartaxo (2009), Morais, (2009), Vieira (2010), Mira e Gasparim (2017), Mira (2018), Gasparim (2019).

Dalla-Bona (1990) examinou o treinamento e o aperfeiçoamento de professores da RME de Curitiba desde a sua implantação, em 1963, até 1988. Desenvolveu análise crítica sobre as propostas educacionais do município e implicações para a formação dos professores considerando o contexto brasileiro de educação.

Cartaxo (2009) analisou a formação continuada de professores alfabetizadores no período entre 1963 e 2008, a partir da identificação de como se caracterizaram os momentos da formação continuada dos professores e análise dos processos de formação que se constituíram na RME.

Vieira (2010) pesquisou as relações entre as políticas públicas adotadas pela RME de Curitiba no período compreendido entre 1963 e 1996 e a formação continuada de professores. Destacamos, dentre seus objetivos de pesquisa, a investigação sobre o papel destinado à formação continuada dos professores em cada um dos períodos estudados e a maneira como essa formação foi realizada.

Morais (2009) investigou como o processo de formação continuada do professor, utilizado como estratégia de formação profissional, foi se caracterizando na RME de Curitiba no período entre 1980 e 2007 para os professores que atuam no Ensino Fundamental, enfocando as tendências que fundamentam a capacitação docente, analisando-as sob a perspectiva do trabalho como práxis humana.

Mira e Gasparim (2017) analisaram o Programa de Formação Integrada (PROFI), desenvolvido em 2016 na RME de Curitiba, inferindo seus limites e contribuições na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. A pesquisa de campo envolveu a análise do documento oficial do Programa e a realização de entrevistas com diferentes profissionais que participaram desse processo (professores,



pedagogos, formadores, gerentes da secretaria de educação), além de depoimentos escritos de um grupo de profissionais participantes, relacionados à avaliação do trabalho, ao final do Programa.

Mira (2018), em pesquisa sobre a inserção de professores na RME de Curitiba, analisou – entre outros aspectos – os processos de formação continuada voltados aos professores ingressantes, buscando inferir contribuições e limites dos processos formativos vivenciados no período da inserção desses profissionais na Rede.

Gasparim (2019) investigou, por meio de estudo de caso, o PROF1, analisando as contribuições teórico-práticas desta formação para a prática de um grupo de 57 professores. A pesquisa teve como campo de investigação 13 escolas municipais, com dados recolhidos por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, além de análise documental.

Essas pesquisas e alguns documentos e memórias da RME serviram de referência para caracterizar os diferentes movimentos formativos, a fim de identificar processos de organização coletiva dos/com professores no ensino fundamental. A organização se apresenta em períodos vinculados ao contexto nacional da educação destacados por Martins (1998).

A organização dos períodos cumpre um papel didático e não pretende, com isso, demarcar momentos históricos. A delimitação de ideias preponderantes para cada período não tira a possibilidade de encontrá-las em outro, pois considera-se que o tempo de produção de ideias segue um movimento próprio e não estanque.

O primeiro período inicia-se em 1963, ano em que é construída a primeira escola municipal e têm início as atividades de formação de professores no interior da própria escola. São iniciativas isoladas e voluntárias para atender às necessidades imediatas.

O segundo período compreende a década de 1970, quando se observa uma padronização da formação de professores por meio de cursos

de treinamento em métodos, principalmente na área de alfabetização.

O terceiro período compreende a década de 1980, no qual começa a ser gestado um movimento de mudança decorrente do contexto nacional pós-ditadura. É nesse momento que se evidencia a dimensão política do ato pedagógico.

O quarto período compreende toda a década de 1990 e tem como foco a organização do trabalho na escola; os olhares voltam-se para as questões da prática e a problemática do ensino recai sobre o processo de produção e sistematização coletiva do conhecimento, passando o aluno a ser visto como sujeito portador de uma prática social e com interesses próprios.

O quinto período, a partir de 2000, é caracterizado pela intensificação da aprendizagem no sentido de “aprender a aprender”, em que as habilidades específicas são conceituadas como competências previamente definidas nos programas de aprendizagem.

A seguir, é apresentado o detalhamento de cada período contemplando informações do contexto da educação da RME de Curitiba e destaques sobre a formação de professores. A partir dessa contextualização inicial para caracterizar os diferentes movimentos formativos, buscar-se-á identificar a existência de processos de organização coletiva dos/com professores no ensino fundamental, considerando as próprias práticas produzidas no contexto de trabalho da escola.

## O início da Rede Municipal de Ensino de Curitiba

O movimento de criação da RME começa na década de 1950, embora sem o caráter de uma rede municipal, pois as escolas estavam subordinadas ao Estado, no contexto em que a recém-restaurada democracia brasileira conhecia a curta primavera do pós-guerra, enfrentando o conturbado mandato de Getúlio Vargas (COSTA, 2007).

Os registros que marcam a trajetória inicial da educação no município são localizados no documento que registra as memórias da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (CURITIBA, 2007), trabalho desenvolvido por uma comissão envolvendo professores e pesquisadores que se apoiaram em uma densa pesquisa documental e depoimentos de pessoas que fizeram parte dessa história.

Consta que em 1955 foi criada a Seção de Educação e Cultura no Departamento de Educação, Cultura e Turismo e, como resultado, houve o aumento do número de escolas públicas da cidade subordinadas ao Estado. Em 1959, a Seção torna-se Serviço de Educação e Cultura, e em 1963 é criada a Diretoria de Educação e Recreação Pública como parte do Departamento de Educação, Saúde e Recreação. Até esse momento, as ações da Diretoria e do Departamento não tinham um caráter sistemático, e somente com a criação do Centro Experimental Papa João XXIII, em 1963, é que o ensino público municipal começa a tomar forma (CURITIBA, 2007).

Nesse período, os professores eram providos pelo Estado, já que ainda era responsabilidade dele atender o setor da educação. Aos poucos é que o município foi criando suas escolas e começando a contratar seus professores. Em 1963, foi criada a carreira de professor normalista da RME, porém ainda sem concurso público.

Data de 1963 uma iniciativa isolada de formação continuada promovida pela administração municipal, registro de que a primeira professora que atendeu o jardim de infância no Centro Experimental Papa João XXIII foi “dispensada no ano seguinte para fazer um curso de especialização no atendimento de jardins de infância, visando melhorar seu desempenho nessa área” (COSTA, 2007, p. 12).

Em 1965, o Departamento de Educação, Saúde e Recreação passou a denominar-se Departamento do Bem-Estar Social, e a Diretoria de Educação continua a existir, porém sem ter ainda uma estrutura sólida.

No ano seguinte, 1966, mais escolas foram construídas, entre elas o Grupo Escolar Nossa Senhora da Luz, chamado de “Grupão”. Construído no primeiro conjunto habitacional da Cohab-CT, foi inaugurado com a presença do Presidente da República Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco. Essa escola constituiu um marco para a educação em Curitiba pelos desafios ali presentes: muitas turmas e professores novos, uma comunidade nova, um trabalho a ser construído (CURITIBA, 2007).

A Lei nº 2.827, de julho de 1966, criou a Semana Municipal de Educação e Saúde, primeira iniciativa registrada com o objetivo de discussão coletiva das questões relativas à educação e saúde. Dentre os temas abordados nessa formação constaram: educação rural, educação juvenil, educação integral, artes industriais, educação para a cidadania, delinquência infanto-juvenil (VIEIRA, 2010).

No período entre 1967 e 1969 foi organizado concurso para a admissão de um quadro permanente de professores, e o decreto nº 259, de 12 de março de 1969, atribui à Diretoria de Educação e Departamento do Bem-Estar Social responsabilidade sobre cursos de aperfeiçoamento e especialização aos docentes (VIEIRA, 2010).

Vieira (2010, p. 134), em sua análise, destaca:

Assim, ao mesmo tempo em que o Município buscava ampliar seus programas sociais, percebia-se ser necessário atuar na capacitação docente. A valorização do magistério se apresentava, portanto, como uma das variáveis mais importantes a ser manipulada, objetivando a elevação dos padrões de rendimento da escola. A partir daí, passaram a ser adotadas fórmulas que estimulassem o professorado a se aperfeiçoar e a renovar periodicamente seus conhecimentos considerando-se que os resultados decorrentes contribuiriam para a superação da qualidade do ensino local.

As justificativas sobre a necessidade dos cursos de aperfeiçoamento de professores pautam-se em carências identificadas na sua formação inicial, compreendendo que o curso



Normal, exigência para a docência à época, não capacitava a professora para o bom desempenho de suas funções. Ainda, a não qualificação do corpo docente tornava-se obstáculo para um melhor rendimento do sistema. A partir de 1969, o Departamento do Bem-Estar Social passou à realização de encontros pedagógicos regulamentados com o objetivo de aprimorar o corpo docente (VIEIRA, 2010).

A criação da RME de Curitiba deu-se em um contexto de crescimento da cidade e ampliação das áreas urbanas periféricas, com demandas para expandir a rede escolar nas áreas mais carentes junto com outros serviços sociais.

É interessante registrar, ainda, para esse período inicial da constituição da RME, os documentos que indicam a realização da 2ª e da 3ª Convenção Anual de Educação e Saúde, promovidas pela Federação das Associações de Pais e Mestres do Estado do Paraná, em parceria com a Prefeitura Municipal de Curitiba, realizadas nos anos de 1967 e 1968.

Enquanto não havia uma divisão responsável pelo aperfeiçoamento dos professores, cabia à unidade escolar apresentar à Diretoria de Educação, responsável pelos cursos, listas dos professores para os cursos necessários à sua atualização pedagógica. Dado o pequeno número de escolas à época, era possível requerer cursos diretamente na escola (DALLA-BONA, 1990). Além disso, professores se organizavam no interior das escolas para realizar um planejamento semanal aos sábados, além de seu horário de trabalho (CARTAXO, 2009).

## Década de 1970: o auge do tecnicismo

Em 1971, a Seção de Orientação Pedagógica ficou responsável pelo planejamento anual das escolas, pesquisas de campo sobre deficiências do processo de ensino e aprendizagem e organização de grupos de estudos sobre temas relevantes da área pedagógica. Na década de 1970, a RME estava no processo de implantação da Reforma de Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) e,

em 1972, a Diretoria de Educação organizou vários encontros técnico-administrativos e a Seção Pedagógica desenvolveu projetos específicos para orientar e supervisionar pedagogicamente as escolas municipais, dentre eles a Semana de Orientação Pedagógica, destinada à preparação de currículos. Nesse sentido, a organização do trabalho pedagógico pautava-se na predeterminação do trabalho do professor por instâncias superiores. A reforma trazia novidades e era necessário dominar um novo vocabulário para colocar em prática o que se determinava (VIEIRA, 2010).

No contexto da nova lei, os municípios passaram por uma reestruturação, uma vez que passaram a arcar gradativamente com o ônus da educação, envolvendo a construção de prédios, recrutamento de profissionais e manutenção e treinamento desse pessoal. Os escassos recursos municipais agravaram as dificuldades de atender a todas as demandas do ensino.

Ao final do ano de 1973, os professores foram consultados sobre os temas de interesse para a realização de futuros cursos, sendo mencionados temas como: criatividade em redação, planejamento, alfabetização, aplicação de matemática moderna, educação sanitária, psicologia infantil, ciências físicas e biológicas. (VIEIRA, 2010).

Em 1977, as escolas municipais recebem o primeiro currículo que, em sua apresentação, indica a necessidade de aprimorar as condições de funcionamento da RME “como um todo harmônico e eficiente”, sendo necessário “controlar o processo educacional e capacitá-lo para funcionar como um sistema” (DALLA-BONA, 1990, p. 72), e para isso foram aplicados testes unificados. Na lógica da concepção tecnicista, o treinamento se fortalece, os especialistas são valorizados como controladores do processo, há definição racional de objetivos instrucionais a serem alcançados e os professores executam as ações na escola.

Nesse período, identifica-se que o foco está centrado nos treinamentos em técnicas

com base em diferentes propostas e métodos que vinham sendo trabalhados com os professores na década anterior. Como exemplos de outros cursos, podemos encontrar: treinamento sobre teatro na educação; treinamento em artes industriais; atualização em técnicas agrícolas; novas técnicas do ensino da Matemática.

Essa abordagem refere-se à concepção pedagógica tecnicista decorrente da reforma do ensino pela Lei n.º 5692/71. É uma visão de homem como um ser isolado da sociedade, passivo e acrítico, incapaz de realizar a práxis. A sociedade é concebida de forma estática, homogênea e vazia de valores antagônicos e de luta de classes.

Sendo assim, pode-se pressupor que centralizar a discussão no melhor método de ensino é o mesmo que buscar a formação de classes homogêneas para facilitar o processo de ensino, desconsiderando outros fatores determinantes.

Essa concepção tem como elemento principal a organização racional dos meios com a operacionalização dos objetivos, a mecanização do processo e o parcelamento do trabalho pedagógico, tendo em vista buscar a eficiência minimizando as interferências subjetivas. A padronização do ensino dá-se por meio de um planejamento formulado previamente, que determina ao professor e ao aluno o que, quando e como fazer.

Nessa visão, o papel da escola passa a ser de “repetidora dos programas de treinamento”, como analisa Veiga (1995, p. 21). Nesse momento, não se dá espaço para a escola assumir a gestão de seus processos e não se valoriza os conhecimentos que os professores têm de sua prática pedagógica.

O processo de formação de professores, na década de 1970, é marcado pelo treinamento. A Portaria nº 09, de 17 de julho de 1979, cria a Divisão de Treinamento Pedagógico com a função de atender os recursos humanos do Município e estabelecer “uma política global e funcional para o desenvolvimento de recursos humanos, em articulação com o Sistema Estad-

ual de Ensino e outras Instituições” (CURITIBA, 1979 apud VIEIRA, 2010, p. 151).

## Década de 1980: do tecnicismo à Escola Aberta

O período inicial da década de 1980 foi marcado nacionalmente pela liberdade política e por mudanças radicais. Nos governos estadual e municipal, assumem respectivamente governador e prefeito do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), comprometidos com uma proposta de democracia e participação coletiva. O governo municipal assumiu compromisso com os interesses da maioria da população e rompeu com os interesses das classes privilegiadas. Assim, na área educacional, a gestão municipal adota uma “política de superação da postura tecnicista por meio de uma ação crítica e democrática por parte dos professores”, estimulando a “autonomia da escola e participação da comunidade no processo educativo e um planejamento dinâmico com vistas à promoção da democracia” (VIEIRA, 2010, p. 285).

Para Dalla-Bona (1990), nesse período, a estrutura e as propostas educacionais para o aperfeiçoamento dos professores no contexto da educação brasileira parte da ideia de que o professor, por muito tempo, foi treinado para o trabalho docente. O termo “treinamento”, no contexto histórico, absorve a concepção de educação na lógica empresarial e desenvolve-se a serviço do modo de produção capitalista, buscando habilitar o professor para desenvolver apenas parte do trabalho e, nesse contexto, quem pensa não é quem executa. O treinamento, na forma de adestramento, contraditoriamente, desenvolve insatisfação no trabalho e, dialeticamente, leva a rupturas. Essa autora afirma que “iniciou-se concretamente na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a partir de 1983, a superação do treinamento e a ruptura com as concepções educacionais que o justificavam” (DALLA-BONA, 1990, p. viii), sendo o ano de 1986 consi-

derado marco para iniciar o aperfeiçoamento de professores, fundamentado em concepção educacional comprometida com a maioria da população. Justifica que a responsabilidade do professor no autoaperfeiçoamento “é algo que se viabiliza pela vontade política dos dirigentes” com “políticas pedagógicas que viabilizem o resgate da competência profissional (técnica e política) do professor” (DALLA-BONA, 1990, p. ix).

Nesse contexto, além dos cursos de treinamento até então priorizados, é possível perceber um certo movimento nas propostas que tratam de questões mais amplas. As palavras “treinamentos” e “técnicas” começam a tomar menos espaço e passam a ser usadas palavras como “seminário”, “encontro”, “grupo de estudo” (CARTAXO, 2009).

Em 1983, é realizado o I Simpósio Educacional do Departamento de Educação, com a participação de técnicos das Secretarias Estaduais de Educação do Paraná e de Minas Gerais, além dos integrantes do Departamento de Educação. Com o apoio de materiais como as Diretrizes Educacionais para o Plano de Governo Municipal, o Plano de Ação do Governo Municipal e as Diretrizes da Diretoria Geral de Educação do Departamento de Educação, foi elaborado um documento com caráter de proposta: “Política de Educação para uma Escola Aberta, 1983-1986” (CURITIBA, 1984). Essa proposta foi apresentada aos diretores eleitos e coordenadores administrativos para que colhessem críticas e sugestões dos professores e funcionários das escolas. Durante o primeiro semestre de 1984, equipes do Departamento de Educação foram até as escolas para ouvir os professores e proceder à elaboração do documento final.

O documento referente à Escola Aberta é apresentado contendo os preceitos constitucionais, os fins da educação, os objetivos do ensino de 1º e 2º graus, os conceitos e princípios norteadores da “Educação para uma Escola Aberta”, e as diretrizes do Departamento de Educação. Nessas diretrizes encontram-se as

diretrizes gerais e as estratégias para a Ação Educacional.

O conceito de Educação para uma Escola Aberta encontra-se no documento assim detalhado:

Entendemos “Escola Aberta” como aquela que oportuniza aos membros da comunidade transmitir suas experiências numa relação de troca. É aquela que através da prática social, do conteúdo organizado, do pensamento coletivo, de um trabalho conjunto, do confronto das relações sociais, promove a articulação dos universos sociais, respeitando o contexto cultural do aluno e a expressão do seu conhecimento, ao mesmo tempo que propicia acesso à cultura elaborada, tendo como fundamental não a substituição de uma cultura pela outra, mas a complementação, o enriquecimento mútuo, ou seja, a troca do saber. Uma Escola Aberta é, portanto, aquela vinculada aos interesses das camadas populares, é ela que transporta as aspirações e necessidades da população para a ação pedagógica e que assume o compromisso não só do acesso, mas da permanência da criança na escola. (CURITIBA, 1984 apud CARTAXO, 2009, p. 84-85).

É nesse contexto de abertura, de participação coletiva das camadas populares que acontece uma mudança significativa no conteúdo dos cursos ofertados aos professores a partir de 1986 (CARTAXO, 2009).

A mudança nos conteúdos e na forma dos cursos vem sendo gestada durante os anos anteriores e começa a mostrar sua cara somente agora. O contexto político que se vivenciava, segundo Martins (1998), repercute no interior das escolas e os professores reclamam a participação, caracterizando um momento eminentemente político. A programação do III Seminário Municipal de Educação, realizado em 1984, anuncia os temas e os palestrantes como: “O significado da apropriação do saber pelas camadas populares” – Professora Acácia Küenzer (UFPR); “A escola e a comunidade” – Professor Miguel Arroyo (MG); “Competência Técnica e Competência Política” – Professor Neidson Rodrigues (MG). Participaram do evento cerca de 3.000 professores de 1º grau “para debater os problemas, deficiências da escola e suas relações

com a comunidade; discutir as diretrizes para uma política educacional de alfabetização, e situar o papel e a participação do corpo docente nesse processo de mudança” (JORNAL ESCOLA ABERTA *apud* CARTAXO, 2009, p. 86).

Nesse período, é realizada, na forma de Semana Móvel, uma semana inteira dedicada à formação dos professores e Seminários Municipais de Educação envolvendo todos os professores. O Departamento de Educação ofertava, também, assessoramento direto nas escolas por meio de visitas visando atender as necessidades dos docentes.

Em 1985 é aprovado o Estatuto do Magistério Municipal de Curitiba (Lei nº 6.561/85), com destaque para a valorização do professor a partir da promoção por merecimento e pela participação em cursos de aperfeiçoamento. Decorrente desta lei, a oferta de cursos pelo Departamento de Educação é ampliada significativamente e o professor passa a ter 20% da sua carga horária de trabalho destinada ao seu aperfeiçoamento (MORAIS, 2009).

Em 1986, o Departamento de Educação é transformado em Secretaria Municipal de Educação (SME). A Divisão de Treinamento passa a se chamar Divisão de Aperfeiçoamento Profissional, mudança fundamentada na necessidade de repensar a sua finalidade frente à Proposta Político-Pedagógica para o Município (DALLA-BONA, 1990) e com ação definida para dar sustentação para que todos os envolvidos no processo educacional da RME pudessem discutir, participar e refletir sobre ela. As discussões de pano de fundo traziam em seu bojo a concepção histórico-crítica, que passou a ser focada nas áreas do conhecimento e no Currículo Básico elaborado em 1988.

Os cursos assumem a responsabilidade de buscar unidade entre teoria e prática para possibilitar ao professor compreender os princípios teóricos e metodológicos numa visão de totalidade do trabalho. Dalla-Bona (1990) destaca as queixas dos professores a respeito de formações teóricas sem operacionalização na prática da sala de aula e a ação da

SME, pautada na ação coletiva, ofertar cursos fundamentados na práxis, sendo o professor o articulador, elemento fundamental no processo e responsável pela articulação da proposta político-pedagógica do município. Essa concepção rompe com o enfoque controlador dos gestores tão presentes na década anterior.

As formações continuam com a oferta de Semanas Móveis e Seminários, mas foi implantado, como estratégia diferencial de aperfeiçoamento, o assessoramento realizado com pequenos grupos de escolas. Para Dalla-Bona (1990), o assessoramento assume uma forma diferente do que vinha sendo feito: trabalho com pequenos grupos a partir de seus interesses reais; cursos quinzenais possibilitando ao professor reformulação da prática; trocas de experiências; estruturados a partir de várias áreas do conhecimento; locais centrais e de fácil acesso; continuidade dos cursos com cada grupo para aprofundamento dos conteúdos.

Intensificam-se as ações voltadas à formação continuada do professor, com implantação de atendimento setorial permitindo a atuação direta da Secretaria junto às escolas e ao professor, a formação de grupos de estudos, intercâmbio de experiências entre instituições educacionais (VIEIRA, 2010).

Esse contexto é compreendido a partir de Martins (1998), que o caracterizou tendo como critérios as questões recorrentes na prática dos professores e sua expressão teórica nas reflexões presentes nas universidades e demais produções científicas. Segundo essa autora, esse momento traz a dimensão política do ato pedagógico e é marcado por intensa participação social.

## Década de 1990 – as organizações coletivas de trabalho

A década de 1990, segundo Martins (1998), é caracterizada pelas organizações coletivas no interior das escolas e pela ênfase nas questões da prática. O professor reclama mais espaço

para as discussões e, como consequência disso, os cursos que tratavam do tema “Currículo Básico” e do “fazer pedagógico” são realizados dentro das próprias escolas, sendo que cada escola trabalhava de acordo com suas especificidades (CARTAXO, 2009).

Os temas para a formação de professores indicam uma reorganização do trabalho pedagógico no interior das escolas para resolver situações emergentes da educação. Entre os temas, encontram-se: classes de aceleração de estudos; repensando o dia a dia no Centro de Educação Integral; organização da escola em ciclos de aprendizagem.

Em 1988, foi concluída a produção do Currículo Básico depois de longo percurso envolvendo escola, comunidade, corpo técnico da Secretaria, universidade. Essa produção foi desencadeada a partir de 1983, com a Política de Educação para uma Escola Aberta, e levou como título “Currículo Básico: uma contribuição para a escola pública brasileira”. Em 1991, é apresentada a edição do “Currículo Básico: compromisso permanente para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública” como proposta de ação no Plano Municipal da Educação, gestão 1989-1992, trazendo consigo a reflexão iniciada anteriormente, mas apresentando alterações próprias de uma nova gestão. Já em 1994, é apresentada uma reformulação do currículo anterior com reorganização dos conteúdos e dos critérios de avaliação. Ainda nessa década, começam a ser gestadas as Diretrizes Curriculares, que apresentarão diferentes versões. Para cada reformulação do currículo, novos cursos foram ofertados aos professores.

Dados coletados na pesquisa de Cartaxo (2009) indicam que em 1990, dos 130 cursos propostos, 36 têm o foco no *Currículo Básico: proposta e ação*, apresentando especificações para as diferentes áreas do conhecimento. Em 1992, dos 277 cursos realizados, 86 referem-se ao Currículo Básico, sendo que parte dos cursos foram realizados com estudos nas próprias escolas e conduzidos pela sua equipe pedagógica.

Na década de 1990 iniciou-se uma reorganização do trabalho pedagógico na Secretaria de Educação, com a descentralização das ações de apoio técnico e criação do Projeto Alfa. Os núcleos de educação, instalados em regionais do município, passaram a ter os “alfabetizadores de núcleo”, responsáveis pelo acompanhamento dos professores alfabetizadores e ficando mais próximo das escolas. Dentre as questões discutidas nesse projeto, encontra-se a descontinuidade no encaminhamento metodológico do processo de alfabetização entre a 1ª e a 2ª séries do Ensino Fundamental. A intenção era reavaliar as práticas escolares de exclusão escolar e social e promover uma avaliação de aprendizagem de caráter contínuo e qualitativo.

Data desta década a criação do Parque de Ciências de Curitiba, como polo de produção e socialização de conhecimentos em diferentes áreas, com atividades de formação de professores e atendimento a estudantes do ensino fundamental.

## Década de 2000

Nesta década, manteve-se a estrutura da Semana Pedagógica, reunindo os professores em palestras em diferentes lugares da cidade, devido ao grande número de profissionais que integravam a RME neste período. Durante o ano, eram ofertados cursos nas diferentes áreas do conhecimento e formações nos Núcleos Regionais de Educação. Destacam-se os cursos para professores com foco nos programas de informática e desenvolvimento sustentável (CARTAXO, 2009).

A partir de 2005, os resultados das avaliações em larga escala realizadas pelo Ministério da Educação começam a impactar na formação continuada dos professores no âmbito nacional e municipal. A RME ampara-se nos resultados do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para organizar os cursos, visando melhorar a proficiência dos estudantes nas avaliações externas (CARTAXO, 2009; MORAIS, 2009).



Em 2013, com a mudança de gestão do município, as ações formativas começam a ser repensadas, visto que o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 é aprovado e as discussões sobre a garantia do direito à educação básica com qualidade, equidade e valorização dos profissionais da educação trazem novos desafios para a RME. Nesse período, foram revistos diversos documentos norteadores, como o Plano Municipal de Educação, as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental, os Projetos Político-Pedagógico das escolas, os Parâmetros e Indicadores de Qualidade, os Regimentos Escolares e o Plano de Carreira dos profissionais do magistério, que reitera a importância da qualificação permanente.

Nesse contexto, no último ano da gestão 2013-2016 reorganiza-se a formação continuada na RME, implementando-se duas ações diferenciadas: a proposta de organização de um Plano de Formação Continuada em cada escola, vinculado ao Plano de Ação institucional, e o Programa de Formação Integrada (PROFI).

Em 2014, a SME propôs às equipes escolares a definição, de forma coletiva, no interior das escolas, do Plano de Formação da escola:

Isso nos leva a pensar de forma mais ampla um plano de formação continuada da escola que consista no planejamento coletivo do processo de formação dos seus profissionais a ser realizado a médio e longo prazo. Ele deve ter como ponto de partida as necessidades da escola, evidenciadas durante o ano letivo por todos os segmentos. Para atender às necessidades, devem ser pensados cursos, estudos, palestras, entre outros, com objetivos que possam contribuir para repensar, reorganizar, resolver os problemas e necessidades identificados no Plano de Ação da Escola. (CURITIBA, 2014 apud MIRA, 2018, p. 182).

Para efetivação desse Plano, foi necessário que a SME divulgasse, no início do ano letivo, todo o cronograma de formações ofertadas, de modo que as escolas tivessem conhecimento prévio dos cursos e pudessem definir coletivamente como organizariam o seu próprio plano de formação. Esse plano deveria considerar

a escolha das formações que atendessem às necessidades identificadas, o planejamento de momentos formativos no interior da escola e também os momentos de socialização das formações ao longo do período letivo, envolvendo todos os profissionais da instituição (MIRA, 2018).

Em 2016, o Plano de Formação Continuada divulgado às escolas (CURITIBA, 2016) apresentava mais de 100 eventos de formatos diversos (cursos, seminários, assessoramentos, permanência concentrada, palestras) destinados aos mais de 12 mil professores do ensino fundamental. Nesse contexto, os professores ingressantes na RME, neste período, precisaram de orientação e auxílio, desde o processo de inscrição até a escolha dos cursos, levando em conta a turma assumida, o ano/ciclo de atuação, a escola de lotação (ensino regular ou educação em tempo integral), considerando que suas necessidades formativas eram distintas dos demais profissionais (MIRA, 2018).

Aí, eu falei assim: 'Puxa, para onde eu vou?' Eu não sabia nem como fazer a inscrição! Então, você não tem uma orientação, isso eu senti dificuldade. Sabe, de pegar o 'caminho das pedras': a inscrição, como fazer, essa parte mais burocrática da formação... Mas, como eu estava entrando, eu acho que seria interessante, nesse rol de palestras que tem, fazer alguma coisa direcionada para os que estão começando... Sei lá, uma palestra sobre 'como se apresentar numa sala de aula'... algo nesse sentido, mas para a gente saber como entrar... (PROFESSORA RITA) (MIRA, 2018, p. 182-183).

A questão dos cursos, eu tinha muita dúvida... Que cursos que eu poderia fazer, em que tempo que eu poderia fazer, aonde que eu vou acessar... então, foi um ano que eu tive que ir muito em busca. (PROFESSORA ISABEL) (MIRA, 2018, p. 183).

De acordo com Mira (2018), os depoimentos coletados evidenciaram que os professores ingressantes não tiveram orientação suficiente para efetivação desse processo. Além disso, outros professores entrevistados destacaram que, apesar da oferta de uma quantidade signi-



ficativa de cursos e outros eventos, nem sempre eles atendiam às suas necessidades formativas, inferindo-se que a proposição de uma organização coletiva para o Plano de Formação das escolas enfrentou alguns desafios.

O PROFI foi desenvolvido em 2016. Tinha como público-alvo os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e carga horária total de 252 horas. Também foram convidados a participar pedagogos que atuavam nas escolas, considerando que são responsáveis pela organização do trabalho pedagógico e atuam na formação e acompanhamento dos professores no interior dessas instituições. Os encontros aconteciam quinzenalmente, agrupando professores que atuavam em ciclo/anos semelhantes. O foco formativo eram os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, definidos com base na análise dos resultados das avaliações externas (Provinha Brasil, Prova Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)) (MIRA; GASPARIM, 2017). O objetivo geral do PROFI consistia em “propiciar o estudo, a reflexão e o aprimoramento da prática pedagógica na perspectiva de uma formação integrada com os(as) profissionais da educação que trabalham nas escolas de ensino fundamental” (CURITIBA, 2016, p. 11).

O programa se estruturou como uma formação em rede, buscando a participação colaborativa de todos os profissionais envolvidos: formadores da SME e das regionais, professores e pedagogos das escolas. O caderno de orientações do programa ressaltava que a formação foi pensada “com” os profissionais da rede de ensino e não “para” esses profissionais. Nessa perspectiva, o documento indicava: “Faz-se necessário repensar os processos formativos, ampliando a participação colaborativa de todos os sujeitos envolvidos, trazendo os(as) profissionais da educação como protagonistas da ação” (CURITIBA, 2016, p. 9), destacando a importância da formação no coletivo por meio de uma equipe colaborativa em que o aprendizado se efetiva nas relações entre os sujeitos e na investigação da prática dos pro-

fessores. Ao assumir a importância das relações entre os sujeitos, altera-se substancialmente a metodologia de formação, que deixa de se sustentar numa relação linear teoria-prática para buscar a construção de relações em que o que um professor vivencia pode auxiliar o outro a resolver seus problemas do cotidiano (GASPARIM, 2019).

Cabia à equipe do nível central realizar a formação das equipes regionais e acompanhar o trabalho realizado com as professoras das escolas. As equipes regionais tinham como principal atribuição a organização dos encontros de formação, partindo das necessidades formativas do grupo de professores atendidos, articulando-os à formação realizada pela equipe central (MIRA; GASPARIM, 2017).

As profissionais selecionadas para atuarem como docentes nesse programa eram pedagogas que já tinham vivência em sala de aula e também experiência como formadoras de professores. Como referência para os processos de formação continuada, foram utilizados os seguintes fundamentos: sujeito epistêmico, aprendizagem colaborativa e trabalho coletivo, provisoriedade do conhecimento, indissociação teoria e prática e homologia dos processos. (MIRA; GASPARIM, 2017, p. 13039).

A homologia dos processos é apresentada como situações formativas desenvolvidas a partir de práticas sociais reais, que contribuam para o professor entender os processos educativos vivenciados pelas crianças: busca-se a coerência entre a didática da formação e a didática adotada para o trabalho docente em sala de aula. Além disso, outro diferencial do Programa foi regionalizar as ações de formação, que aconteciam por núcleo, em escolas próximas ao local de trabalho dos professores, considerando a dificuldade de deslocamento em uma grande cidade (MIRA; GASPARIM, 2017).

A principal ação formativa consistiu na reflexão sobre a prática, na elaboração e análise do planejamento de ensino, considerando os fundamentos do Programa. Além disso, foram utilizadas estratégias visando à unidade e à continuidade entre cada encontro de formação.

Para tanto, a cada dia de encontro um profissional diferente ficava responsável pelo registro das ações, com o objetivo de documentar o percurso coletivo e rememorar as aprendizagens realizadas. Esse processo também objetivava possibilitar aos formadores acompanhar, ao longo da formação, o progresso dos professores (MIRA; GASPARIM, 2017).

Destaca-se que, além das formações coletivas, foram previstas 292 horas anuais de acompanhamento às unidades escolares pelas formadoras regionais, para assessoramentos *in loco* visando diagnosticar as necessidades formativas do grupo de professores das escolas, além de avaliar os resultados da formação no planejamento e na prática dos docentes. Esse acompanhamento do trabalho, denominado supervisão, tinha como objetivo instigar as professoras a pensar e (re)elaborar suas práticas, promovendo o trabalho colaborativo e o espírito de investigação, na perspectiva de “criar condições de aprendizagem e desenvolvimento profissionais” (ALARCÃO, 2004, p. 65). O depoimento que segue evidenciou a dificuldade em conciliar a carga horária da formação com o acompanhamento nas escolas, considerando-se também outras demandas de trabalho que essas profissionais atendem nas regionais.

É complicado, porque você trabalha com eles, você faz todo esse acompanhamento, mas você não consegue fazer esse acompanhamento *in loco*. A supervisão, eu acho que a gente ainda precisa caminhar mais...porque a supervisão, a gente ainda não conseguiu achar, de repente, um caminho mais correto, de acompanhar melhor esse professor na escola. Porque o tempo de formação... com o tempo de supervisão, eu acho pouco. Eu acho que a supervisão teria que ser um tempo maior, para poder dar conta de acompanhar realmente esse professor. (BÁRBARA – FORMADORA REGIONAL) (MIRA; GASPARIM, 2017, p. 13045).

Percebe-se que embora conste no documento oficial do PROFI a totalidade de 292 horas anuais de supervisão por regional, essa carga horária – dividida em várias esco-

las ao longo do ano – não possibilitou que o acompanhamento ocorresse adequadamente. Observa-se, assim, a existência de fragilidades nesse processo, pois o tempo destinado ao acompanhamento, aliado às condições de trabalho das próprias formadoras, não foi suficiente para um trabalho efetivo nessa direção (MIRA; GASPARIM, 2017).

Considerando as mudanças advindas das eleições municipais em 2016, houve interrupção do desenvolvimento desse Programa no ano seguinte. Nesse sentido, confirma-se uma das críticas sobre a descontinuidade das políticas de formação continuada das redes de ensino, dificultando a consolidação de possíveis avanços oriundos dos processos formativos implementados (GATTI; BARRETO, 2009). Desta forma, os profissionais das escolas ficam reféns dessas mudanças, e vão aprendendo a conviver com elas e a trabalhar nas escolas, apesar delas (MIRA; GASPARIM, 2017).

## O que pensar, então, sobre os processos da formação continuada?

A caracterização da RME em Curitiba em períodos possibilitou identificar os diferentes movimentos formativos, a fim de identificar a existência de processos de organização coletiva dos/com professores no ensino fundamental a partir das próprias práticas produzidas no contexto de trabalho da escola.

Decorrente das pesquisas consultadas e dos seus resultados, foi possível identificar que na RME de Curitiba ocorreram processos de organização coletiva dos/com os professores, embora de forma descontínua.

Um primeiro movimento de trabalho coletivo, de pequena dimensão, anunciado por Cartaxo (2009), indica iniciativa isolada de um grupo de professores da primeira escola da RME, na década de 1960. Essa organização é caracterizada pelo grupo de professores que decidiram, a partir da necessidade da escola,

reunir-se aos sábados, voluntariamente, para planejar seu trabalho.

Encontramos em Dalla-Bona (1990), Cartaxo (2009) e Vieira (2010) análises que indicam o final da década de 1980 como um período em que começa a ser gestado um movimento de mudança decorrente do movimento nacional pós-ditadura, evidenciando-se a dimensão política do ato pedagógico. A década de 1990 se constitui como um período marcado pela forte participação coletiva dos professores e formas de organização do trabalho no interior das escolas, os olhares voltam-se para as questões da prática e a problemática do ensino recai sobre o processo de produção e sistematização coletiva do conhecimento, passando o aluno a ser visto como sujeito portador de uma prática social e com interesses próprios.

Essa forma de organização que considera as necessidades de seus profissionais vai ao encontro da ideia de Veiga (1995), quando afirma que a formação continuada deve se centrar na escola e fazer parte do projeto político-pedagógico, sendo de sua competência fazer o levantamento das necessidades e elaborar um programa de formação continuada, com apoio dos órgãos centrais.

Neste mesmo sentido, as pesquisas de Mira e Gasparim (2017) e Gasparim (2019) indicam que o PROFI, desenvolvido em 2016, se constituiu como uma ação de duração mais extensa, realizada ao longo do ano, diferenciando-se dos cursos rápidos ofertados anteriormente. Destacam-se, nesta formação, aspectos como a regionalização, o trabalho com grupos menores de participantes, o investimento na formação das formadoras e a participação do pedagogo escolar junto aos professores no Programa. Em relação às ações formativas e suas implicações, destaca-se a estratégia de ampliação cultural e a possibilidade de realização de trocas de experiências entre os participantes com reflexão sobre a prática, aliado a momentos de elaboração de planejamento(s) que permitiram estabelecer relações entre os conteúdos trabalhados na formação e a prática docente cotidiana.

No contexto dos movimentos de formação continuada identificamos alguns aspectos que podem ser considerados elementos determinantes na direção de fragilizar a organização coletiva dos docentes: a ausência de um projeto de formação, a influência das avaliações em larga escala e a perspectiva da distribuição do conhecimento.

A ausência de um projeto de formação é evidenciada na pesquisa de Moraes (2009), indicando que a formação continuada na RME de Curitiba foi marcada pela tendência ao desenvolvimento de uma técnica de trabalho, muito mais do que a discussão sobre ela. Destaca a tendência de retorno ao treinamento, com propostas de oficinas e elaboração de manuais para os professores, e a ausência de um programa de formação continuada para orientar o trabalho dos professores sob uma única diretriz teórico-metodológica.

Essa descontinuidade é destacada nas pesquisas de Mira (2018) e Gasparim (2019). A proposição da organização de um Plano de Formação Continuada pelas escolas, iniciada em 2014, não teve continuidade. Como um dos limites do PROFI, Gasparim (2019) pondera que a formação analisada foi organizada em determinado contexto histórico e político, e que isso tem implicações para o “fazer” de formadores e professores. As mudanças ocorridas na gestão da SME, em razão das eleições municipais, provocaram a descontinuidade do Programa. Em decorrência, verifica-se a inexistência de uma política de formação continuada para além dos limites de uma gestão municipal, evidenciando a fragilidade das ações formativas organizadas pelos municípios, as quais ficam na dependência da decisão dos grupos que ocupam os cargos de liderança em cada gestão. De acordo com Gatti e Barreto (2009), a formação continuada conduzida com exclusividade pelos sistemas de ensino fica ao sabor das descontinuidades administrativas, com todos os efeitos negativos decorrentes. Infelizmente, o caso analisado não se constituiu uma exceção.

A partir de 2000, observa-se um movimento caracterizado pela intensificação da aprendizagem com o objetivo de “aprender a aprender”, em que as habilidades específicas são conceituadas como competências previamente definidas nos programas de aprendizagem. O contexto das avaliações em larga escala determina as formações dos professores voltada para a busca de resultados, no sentido de melhoria das pontuações na escala de proficiência e de aumento do IDEB.

Mira (2018) apresenta evidências da relação entre a formação continuada e os resultados das avaliações externas, mostrando a pressão que as escolas e seus profissionais vivem em relação ao desempenho dos estudantes nessas provas. Essa pressão por resultados refere-se ao que Candau (2013) denomina de cultura da performatividade, cuja lógica penetra nas escolas, instrumentalizando os processos de formação continuada e impactando na própria subjetividade dos docentes, os quais são muitas vezes responsabilizados pelos resultados obtidos.

Análise de Cartaxo, Romanowski e Martins (2016) aponta que a formação dos professores da RME de Curitiba tem seguido um caminho de monitoramento do ensino e da aprendizagem, a partir de algumas ações de organização e delimitação dos conteúdos e critérios, a realização de provas padronizadas para todas as escolas e seminários para discussão dos resultados.

Contraditoriamente, ainda que os estudos sobre o desenvolvimento profissional apontem a análise da aprendizagem dos estudantes como um eixo articulador e um princípio desse processo (VAILLANT; MARCELO, 2012), sua vinculação aos resultados da aprendizagem em termos do desempenho discente nas avaliações externas, embora possa contribuir para alavancar o desenvolvimento docente, também produz um sentimento de pressão vinculado à produtividade.

As críticas feitas pelos professores confirmam – junto à valorização da formação continuada – a necessidade de rever a concepção

e a forma como esses processos vêm sendo efetivados. Essas críticas se referem a uma concepção de formação pautada na distribuição do conhecimento que desvincula teoria e prática: tanto nos casos de formações que privilegiam a prática (receitas prontas) em detrimento da reflexão teórica que contribuiria para a análise dessa prática, quanto em formações que se distanciam da realidade das escolas e das necessidades formativas dos docentes. Superar essa concepção prescritiva da formação docente constitui uma questão fundamental, que se aproxima das reflexões realizadas por Romanowski e Martins (2013, p. 13):

A partir da prática, as situações e dificuldades examinadas e refletidas permitem ao professor buscar explicações dos determinantes que a condicionam. Ao buscar explicações o processo de formação é favorecido, o professor compreende sua própria prática, ou seja, teoriza sobre sua prática.

A partir dessa análise é possível verificar um movimento de crítica às formações descontextualizadas, que não estabelecem relação entre teoria e prática, assentadas numa perspectiva verticalizada, transmissiva. Considerar a escola como espaço de formação implica não apenas tê-la como *locus* formativo, mas, de fato, tomar como ponto de partida as demandas da prática apresentadas pelos professores para que a formação seja efetiva, no sentido de aprendizagens relevantes para a docência e também para os estudantes.

## Concluindo...

Após caracterizar os diferentes movimentos formativos e a ausência de um projeto de formação que considere os processos de organização coletiva dos/com professores no ensino fundamental a partir das próprias práticas produzidas no contexto de trabalho da escola, reforçamos nossa visão do professor como sujeito. Isso implica dar voz a ele, implica sua participação efetiva nas decisões a respeito dos processos formativos de que

ele é participante, para que possam estar voltados ao atendimento de suas necessidades de formação. Isso significa o professor assumir o papel de sujeito produtor de conhecimentos, possibilitando reconstruir os sentidos da docência nos seus discursos e nas práticas realizadas. Esses processos possibilitam ao professor distanciar-se de uma formação tutelada por agentes externos, empreendendo um esforço de autodeterminação ao construir sua própria formação, o que contribuiria para sua emancipação intelectual (THOMPSON, 1988). Na ausência desses fatores, essas formações podem trazer poucas contribuições ao desenvolvimento profissional dos docentes.

Considerando o exposto, defende-se a necessidade de mudanças mais profundas, relacionadas à concepção de formação continuada ainda vigente: de uma formação voltada à distribuição dos conhecimentos para processos formativos fundamentados na concepção da teoria como expressão da prática (MARTINS, 1998). Isso implica em processos formativos concebidos numa perspectiva reflexiva e colaborativa, que tem como ponto de partida os problemas reais da prática docente, em oposição a uma lógica prescritiva e aplicacionista da relação teoria-prática.

Nesse contexto, revelam-se fundamentais as ações realizadas no interior das escolas, organizadas e mantidas pelas iniciativas de professores e equipes pedagógicas, na direção de formações pautadas no trabalho coletivo, em grupos de apoio entre docentes e escolas, ações que muitas vezes conseguem sobreviver às mudanças políticas, porque têm como princípio de organização a autonomia – sempre relativa – dos sujeitos no movimento de construção de sua história.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos numa escola reflexiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, DF, 1971.

Disponível em: [http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm). Acesso em: 06 dez. 2019.

CANDAU, V. M. Currículo, didática e formação de professores: uma teia de ideias-força e perspectivas de futuro. In: OLIVEIRA, M. R. N. S.; PACHECO, J. A. (org.) **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 7-20.

CARTAXO, S. R. M. Formação continuada do professor alfabetizador: abordagens, processos e práticas. 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), Curitiba, 2009.

CARTAXO, S. R. M.; ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Tensões e prioridades no processo de formação continuada do alfabetizador: da concepção à prática de formação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 11, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 06 dez. 2019.

COSTA, V. A. A. Memória da rede municipal de ensino de Curitiba (1963-1982). **Boletim da Casa Romário Martins**, Curitiba, v. 30, n. 133, mar. 2007.

CURITIBA. **Política de Educação para uma Escola Aberta, 1983-1986**. Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, 1984.

CURITIBA. Memórias da rede municipal de ensino de Curitiba (1963-1982). **Boletim Casa Romário Martins**, Curitiba, v. 30, n. 133, mar. 2007.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Programa de Formação Integrada (PROFI)**. Curitiba, 2016.

DALLA-BONA, E. M. **As propostas de treinamento e aperfeiçoamento de professores na rede municipal de ensino de Curitiba** – uma análise crítica e uma solução: o assessoramento. 1990. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 1990.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa. In: IMBERNÓN, F.; SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (org.). **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. São Paulo: Hipótese, 2019. p. 65-74.

FRANCO, M. A. S. Formação continuada de/para/com docentes: para quê? Para quem? In: IMBERNÓN, F.; SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (org.). **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. São Paulo: Hipótese,



2019. p. 96-109.

GASPARIM, R.; Programa de formação integrada: PROFI e as contribuições para a prática pedagógica na educação básica. 2019. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), Curitiba, 2019.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (coord.). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da nossa época, v. 77).

MARTINS, P. L. O. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Didática: o ensino e suas relações. Campinas, SP: Papyrus, 1996. p. 77-103.

MARTINS, P. L. O. **A didática e as contradições da prática.** Campinas, SP: Papyrus, 1998.

MIRA, M. M. **Inserção profissional docente: sistematização de princípios e indicadores para a melhoria do processo.** 2018. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), Curitiba, 2018.

MIRA, M. M.; GASPARIM, R. Limites e contribuições de um programa de formação continuada. In: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11, 2017, Curitiba. **Anais** [...] Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2017. p. 13033-

13048. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23509\\_11734.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23509_11734.pdf). Acesso em: 30 nov. 2019.

MORAIS, M. C. F. Z. B. de. **Os caminhos da formação continuada na rede municipal de ensino de Curitiba.** 2009. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2009.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Desafios da formação de professores iniciantes. **Páginas de Educación**, Montevideo, v. 6, n. 1, p. 83-96, jun. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-74682013000100005&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100005&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 06 dez. 2019.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa: a maldição de Adão.** 2. ed. Vol. II. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem.** Curitiba: EdUTFPR, 2012.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola.** Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

VIEIRA, A. M. D. **Caminhos e descaminhos na formação continuada de professores: as políticas públicas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (1963-1996).** 2010. 341 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

*Recebido em: 15/12/2019  
Aprovado em: 03/02/2020*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.



# FORMAÇÃO CONTINUADA E PESQUISA NA ESCOLA: A PRÁTICA DOCENTE EM FOCO

*Rita Buzzi Rausch (FURB/UNIVILLE)\**

<https://orcid.org/0000-0002-9413-4848>

*Luciane Maria Schlindwein (UFSC)\*\**

<https://orcid.org/0000-0003-3463-2746>

## RESUMO

O trabalho aborda resultados de uma pesquisa-ação realizada em uma escola pública municipal de Blumenau-SC, cujo objetivo foi analisar a relação teoria e prática, registradas em vídeo, de sete professoras dos anos iniciais. As gravações ocorreram nas salas de aula de uma escola pública, uma vez por semana, durante um ano. Paralelamente às gravações, a cada semana as professoras analisaram, coletivamente, uma das aulas. Os aportes teóricos e metodológicos da psicologia histórico-cultural foram fundamentais, tanto para as discussões coletivas, nas quais as professoras problematizavam suas práticas, quanto como ferramenta metodológica na pesquisa. As análises indicaram reflexões densas empreendidas pelas professoras e o impacto nas suas práticas. Pudemos capturar o movimento de transformação e tomada de consciência das professoras. O estudo e análise cooperativa interferiram decisivamente nas ações das docentes, ressignificando suas concepções teóricas e suas práticas docentes, provocando repercussão na própria escola.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Prática docente. Reflexão-ação.

## ABSTRACT

### CONTINUING EDUCATION AND RESEARCH IN SCHOOL: TEACHING PRACTICE IN FOCUS

The paper presents results of an action research carried out at elementary public school in Blumenau city, based on the video recording of the teaching practices of seven women teachers working in the early years. The recordings took place in the classrooms of a public school once a week for a year. Parallel to the recordings, each week, the teachers collectively analyzed one of the classes. The theoretical and methodological contributions of historical-cultural psychology were fundamental, both for the collective discussions, in

\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora/pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB) e do PPGE da UNIVILLE.  
E-mail: [ritabuzzirausch@gmail.com](mailto:ritabuzzirausch@gmail.com)

\*\* Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora/pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e do CNPq.  
E-mail: [luciane.schlindwein@ufsc.br](mailto:luciane.schlindwein@ufsc.br)

which the teachers problematized their practices, and as a methodological tool in the research. The analyzes indicated the dense reflections undertaken by the teachers and the impact on their practices. We were able to capture the teachers' transformation and awareness movement. The study and cooperative analysis decisively interfered in the actions of teachers, resignifying their theoretical conceptions and their teaching practices, causing repercussion in the school itself.

**Keywords:** Continuing training. Teaching practice. Reflection-action.

## RESUMEN

### EDUCACIÓN CONTINUA E INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA: PRÁCTICA DOCENTE ENFOQUE

El artículo presenta los resultados de una investigación-acción llevada a cabo en la escuela, basada en la grabación de video de las prácticas de enseñanza de siete maestras que trabajan en los primeros años. Las grabaciones tuvieron lugar en las aulas de una escuela pública una vez por semana durante un año. Paralelamente a las grabaciones, cada semana las maestras analizaron colectivamente una de las clases. Las contribuciones teóricas y metodológicas de la psicología histórico-cultural fueron fundamentales, ya sea para las discusiones colectivas, en las cuales las maestras problematizaron sus prácticas, o como una herramienta metodológica en la investigación. Los análisis indicaron las densas reflexiones realizadas por las docentes y el impacto en sus prácticas. Pudimos capturar el movimiento de transformación y tomada de conciencia de las maestras. El estudio y el análisis cooperativo interfirieron decisivamente en las acciones de las docentes, resignificando sus concepciones teóricas y sus prácticas docentes, causando repercusión en la propia escuela.

**Palabras clave:** Formación continua. Práctica docente. Reflexión-acción.

## Introdução

Este trabalho expressa uma pesquisa cujo objeto é a formação continuada de professores na escola.<sup>1</sup>

Trata-se de uma pesquisa-ação, construída colaborativamente pelas pesquisadoras e por sete profissionais atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública pertencente à Rede Municipal de Ensino de Blumenau-SC. As sete profissionais envolvidas na pesquisa estavam interessadas em discutir

e analisar suas práticas docentes e, além disso, dispostas a enfrentar o desafio de se avaliarem mutuamente. Constituiu-se, portanto, uma modalidade de formação continuada centrada na escola, articulada com a pesquisa, propiciando às professoras

[...] lugares de partilha e de reflexão coletiva, particularmente no seio das escolas, que deem corpo as dinâmicas de autoformação participada; trabalhar em conjunto é a melhor maneira de imaginar práticas inovadoras de formação, e estas são essenciais à produção de uma nova profissionalidade docente. (NÓVOA, 1997, p. 38).

O grupo foi constituído com o intuito de buscar um espaço que pudesse superar, ainda

1 As professoras envolvidas na pesquisa assinaram o termo de esclarecimento prévio, concordando com os termos da pesquisa. Por livre opção, indicaram que seus nomes fossem mantidos na pesquisa. A pesquisa foi realizada com a anuência formal das professoras envolvidas, da escola e da secretaria municipal de educação.

que em parte, a dicotomia teoria e prática: um espaço de superação praxiológica. De acordo com Sánchez-Vásquez (2011), a teoria e a prática necessitam estar em relação efetiva para que se constitua a práxis. Ainda que seja a atividade prática do homem que gera a transformação sobre a realidade, é a teoria que possibilita que a consciência seja transformada.

Buscamos investigar a relação teoria e prática em um estudo coletivo, tomando como ponto de partida a própria prática das professoras. Buscávamos compreender suas ações docentes e proporcionar um espaço de reflexões na escola. Os aportes teóricos e metodológicos da psicologia histórico-cultural foram fundamentais, tanto para as discussões coletivas, nas quais as professoras problematizavam suas práticas, quanto como ferramenta metodológica na pesquisa. Empreendemos uma pesquisa-ação, analisando coletivamente os registros videografados, os quais expressavam as ações pedagógicas das professoras em seu movimento.

## A Constituição do Grupo

Na escola campo de pesquisa já existia um processo formativo por meio de grupo de estudos, envolvendo professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Uma das pesquisadoras já participava deste grupo de estudos, por atuar na escola como coordenadora pedagógica, nesta rede pública de ensino, há treze anos. O grupo estudou diferentes abordagens teóricas e metodológicas, sempre em um movimento de buscar compreender sua prática e, também, superar questões que se configuram no contexto escolar, especialmente aquelas relacionadas com aprendizagem, desenvolvimento, ensino etc. Após dois anos de estudos, o próprio grupo assumiu a teoria histórico-cultural como suporte da prática pedagógica. Os estudos mobilizaram uma reflexão crítica: “Estamos estudando há dois anos e o que

mudou na nossa prática pedagógica? Existe relação entre as ideias de Vigotski e nossas ações? Por que não buscamos investigar no grupo essas relações entre teoria e prática?” (Professora Ange).

Questões semelhantes foram provocando o grupo, que estava realmente interessado em compreender e superar suas práticas pelo viés da Psicologia histórico-cultural. Foi assim que esta pesquisa foi se configurando, nos moldes dos princípios da pesquisa-ação. A escolha da pesquisa-ação foi delineada por possibilitar ao grupo, ao mesmo tempo, conhecer e atuar. E, também, por possibilitar a investigação da prática enquanto ela se desenvolve, considerando seu movimento dialético e sua complexidade. Conforme destaca Thiollent (1985, p. 14)

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Nessa perspectiva, a pesquisa-ação busca conscientizar os participantes de suas ações, impulsionando coletivamente alternativas de superação, apresentando como principais características: o caráter participativo; o impulso democrático; a contribuição à mudança. E, neste caso específico, o grupo tinha o objetivo expresso de analisar suas práticas docentes, buscando empreender mudanças. O grupo se autodenominou Grupo Reflexão-Ação.

O Grupo Reflexão-Ação era constituído por sete docentes, mulheres, profissionais experientes, todas com mais de oito anos de atuação na educação. Seis delas eram concursadas, efetivas e com jornada de trabalho de 40 horas na escola. Cinco atuavam como professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e duas faziam parte da gestão escolar, nas funções de coordenadora pedagógica e orientadora educacional.

**Quadro 1** – Características das professoras integrantes do Grupo Reflexão-Ação

Participantes	Idade	Tempo de educação	Tempo na escola	Vínculo	Função ocupada escola	C. H.	Escolaridade
Ange	28	9	4	Efetiva	Professora 1º ano	40h	Ens. Médio Magistério
Cecí	50	30	1	Efetiva	Orientadora Educaional	20h	Mestrado Educação
Dori	38	23	4	Efetiva	Professora 4º ano	40h	Graduação: Serv. Social
Lita	25	8	2	ACT	Professora Contraturno	40h	Ens. Médio Magistério
Nate	29	11	11	Efetiva	Professora 2º ano	40h	Pedagoga Esp. Alfabetização
Rosa	29	8	7	Efetiva	Professora 4º ano	40h	Ens. Médio Magistério
Rita	31	13	11	Efetiva	Coordenadora Pedagógica	40h	Mestranda Educação

**Fonte:** Elaborado pelos autores deste artigo com base em documentos da secretaria da escola pública envolvida na pesquisa.

Consideramos que a constituição do grupo, o sentimento de pertença e a confiança e abertura para as críticas vindouras foi fundamental. Pensar a própria prática é um desafio a ser superado cotidianamente. Buscamos um processo de pensar a própria prática, com o intuito de contribuir para que as professoras assumissem, no dia a dia em sala de aula, uma prática refletida e uma disposição para a análise coletiva de suas práticas.

Esta investigação educativa passou a ter um objetivo maior: a transformação, o aperfeiçoamento da prática, rompendo com um caminhar solitário, que muitas vezes se efetiva nas escolas, socializando-se o que existe de positivo e avançando nos aspectos a serem superados. O grupo assumiu o aspecto coletivo que esta palavra suscita, entendido como um campo de interconexões, de entrecruzamentos que buscam processos compartilhados entre seres humanos que perseguem objetivos comuns de aprendizagem. “Reflexão-Ação”, no sentido de pensar a própria prática e ressignificá-la, buscando uma constante avaliação crítica e

autocrítica, considerando a origem mais profunda e as consequências mais longínquas das nossas ações.

Todas as segundas-feiras à noite, o grupo se reunia na própria escola e assistia, em média, uma hora de prática gravada em vídeo, de uma das professoras participantes. Cabe ressaltar que a filmagem, que foi feita pela coordenadora/pesquisadora, não era planejada com as professoras. Elas sabiam que, naquela semana, parte de sua aula seria filmada para posterior análise coletiva, mas não tinham conhecimento nem do dia, nem do horário das filmagens. E após, realizavam a análise coletiva da aula assistida por em torno de uma hora. A análise buscava identificar aspectos significativos das práticas e também as tensões, conflitos, problemas que iam se configurando durante as aulas.

A cada segunda-feira, durante um ano inteiro, analisava-se a prática docente de uma das professoras participantes, em forma de rodízio. Conseguimos realizar, durante o ano, vinte sessões de análise, e a prática de cada professora pode ser analisada quatro vezes. Todos os

encontros de análise do grupo também foram filmados, para que, ao final, pudéssemos fazer uma meta-análise, investigando as possíveis mudanças ocorridas no processo.

As discussões teóricas que aconteceram nas análises coletivas reportaram-se, o tempo todo, às práticas das professoras, àquilo que estava sendo discutido e analisado, num processo que visou à unidade dialética entre teoria e prática, apoiando-nos nas ideias centrais de Vigotski acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Esse autor fundamentava a proposta pedagógica da rede a qual a escola pertencia, bem como refletia as concepções de sociedade, ser humano e educação às quais o grupo se alinhava. A leitura, releitura e interpretação dos vídeos possibilitou a construção das seguintes análises: a mediação do vídeo (a imagem do fazer projetada no vídeo como elemento balizador, como instrumento de mediação); a autoanálise (a autoanálise de cada uma das professoras a partir da heteroanálise, das pistas e críticas das colegas ao assistirem aos vídeos); as críticas (críticas feitas pontualmente por uma das professoras frente a indicações, nos vídeos, de que havia transformações efetivas nas práticas, nas posturas, nas orientações pedagógicas feitas em classe); a incorporação da experiência alheia (depoimentos de uma das professoras a partir de análises de experiências de outrem – assistidas e criticadas nas reuniões de análise dos vídeos, sugestões dadas a uma professora e praticadas pela outra); e a construção de uma consciência coletiva.

## O vídeo, as professoras, as práticas, o outro em mim

Nesta pesquisa, compactua-se com um dos princípios fundamentais de Vigotski (1987), quando ele afirma que o desenvolvimento de qualquer ser humano se efetua a partir das trocas com outros seres humanos. De acordo com esse autor, uma atividade social externa se transforma numa atividade individual interna. Neste sentido, o contexto social é decisivo, uma

vez que cada ser humano se constitui enquanto tal pelas indicações, delineamentos dos outros seres humanos que o circundam, significando a realidade na qual estão inseridos. Na análise empreendida, analisamos os avanços obtidos na ação/reflexão/ação das professoras participantes da pesquisa, focando nas interferências do grupo sobre cada uma das professoras. A mediação do outro passou a ser o eixo de análise.

A mediação é o fator central na obra de Vigotski, constituindo-se no elo epistemológico na formação da consciência humana.

Mas a consciência não só se projeta, se plasma como se sabe a si mesma como consciência projetada, plasmada, ou, o que dá no mesmo, sabe que a atividade que rege as modalidades do processo prático é sua, e que, além disso, é uma atividade procurada ou desejada por ela. A essa consciência que se volta sobre si mesma, e sobre a atividade material em que se plasma, podemos denominá-la consciência da práxis. (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 2011, p. 295).

O desenvolvimento humano constitui-se em uma atividade conjunta e recíproca. As análises se voltaram para os processos dinâmicos e interativos empreendidos nas trocas de experiências, nas partilhas de saberes, nos diálogos entre as professoras.

O foco de análise esteve centrado nas transformações instigadas pela mediação entre as professoras e as pesquisadoras, sob a influência do vídeo. Essas transformações puderam ser aprendidas uma vez que as filmagens das aulas das professoras ocorreram paralelamente às análises. Assim, as professoras acatavam as críticas e tentavam replanejar sua atuação docente. Este fato aconteceu com todas as professoras e é perceptível nos encontros de setembro, outubro, novembro e dezembro, quando as aulas analisadas pelo Grupo Reflexão-Ação se referiam às segundas, terceiras, quartas aulas analisadas de tais professoras.

Destacou-se aqui aqueles momentos mais indicativos das transformações e da ação do grupo. Foram selecionados episódios mais significativos do ponto de vista das pesquisadoras,

empreendendo-se um movimento dialético, num ir e vir, fazendo-se comparações e considerações, procurando indicar a pertinência dos aportes teóricos de Vigotski, especialmente a mediação, a fim de provocar, em cada um dos integrantes do grupo, uma reação reflexiva/prática.

Isso só é possível, como afirmou a professora participante Rosa, a partir de uma análise da prática do professor. Um estudo para ressignificar a prática somente pode ser feito a partir da própria prática, no momento em que ela ocorre, e não pela análise abstrata, descrita, mesmo que esta descrição seja feita pelas próprias professoras. Assim, pode-se entender que a melhoria da prática acontece de maneira mais efetiva quando se discute a própria prática, ultrapassando debates de seminários, palestras, cursos, o que reforça a relevância deste tipo de pesquisa e a formação continuada na escola.

Ao que parece, o vídeo funcionou como um valioso instrumento mediador, por possibilitar um olhar avaliativo coletivo da prática docente das professoras participantes tal como ela realmente acontece. Rosa, uma das professoras participantes, demonstrou a sua autorreflexão a partir da análise em vídeo de sua prática. Este fato revelou que, dada a rapidez e a quantidade de demandas do cotidiano escolar, as professoras não conseguem parar para refletir sobre o que fazem ou deixam de fazer no dia a dia em sala de aula. O resultado disso pode ser a não percepção de seus acertos e erros, a não compreensão do processo de prática docente cotidiana. Ao se confrontarem no vídeo, as professoras se surpreendiam, muitas vezes, tomadas de emoção, com suas ações. Situações cotidianas, já incorporadas no fazer pedagógico das professoras, se constituíam, a partir da análise dos vídeos, em questões a serem discutidas, depuradas, analisadas pelo grupo. Ficou evidente, neste movimento de observação e auto-observação, mediada pelos vídeos, a necessidade de parar, pensar, refletir acerca de suas próprias práticas. A análise e a autoanálise se constituíram em exercícios que propiciaram

ressignificações de suas ações pedagógicas.

Ange, outra professora participante, reforçou a importância da filmadora em sala para uma posterior análise e o quanto esta prática a faz crescer, apesar de não ser fácil. “É fácil? Não é fácil ser filmado.” (ANGE). Ser filmado para uma posterior análise coletiva implica em mostrar o que há de mais subjetivo no seu fazer diário, revelar seus erros, suas contradições. Contudo, existem também os acertos, as coerências didático-metodológicas, e estas, quando socializadas, podem contribuir para uma possível mudança no fazer docente de outros professores.

Portanto, o próprio vídeo em si já era, algumas vezes, um instrumento suficiente para a professora se autoavaliar. O vídeo, como um instrumento de análise coletiva da prática das professoras, foi um revelador fidedigno do fazer das professoras em sala de aula e das mudanças ocorridas durante o processo, pois ele registrou a prática real, concreta de cada docente em todos os aspectos: comunicativa, interativa, gestual, emotiva.

Na primeira vez que o grupo assistiu, em vídeo, à aula da professora Dori, foram destacados muitos aspectos positivos, como, por exemplo, o conteúdo trabalhado, a atividade de dar vida a uma gravura a partir do significado que ela representava a cada aluno, porém a professora recebeu uma crítica séria quando, na frente de toda a turma, chamou a atenção de uma aluna de maneira grosseira.

A atitude grosseira da professora Dori causou estranheza ao grupo. Logo a Dori, sempre tão atenta e carinhosa com os alunos. É, o vídeo realmente registrou o que aconteceu. Dori teve essa atitude sim, que foi reprovada por todo o grupo. “A gente às vezes pensa assim: ‘a aula do fulano deve ser assim’, depois tu ficas olhando no vídeo e não é nada disso.” (DORI).

Esta fala revela a preocupação de Dori com a opinião emitida pelas demais colegas de trabalho após assistirem a sua primeira prática docente em vídeo. Dá a impressão de que a professora se sentiu “nua” e se despiu para



mostrar o que realmente faz ou deixa de fazer. Não tem mais o que esconder, ela fez o que está comprovado ali. As professoras participantes trabalhavam há algum tempo juntas, todavia, como em todas as escolas, o que elas realmente faziam em sala era quase que desconhecido pelas outras colegas. Vários são os aspectos que dificultam no dia a dia esse conhecimento. Normalmente, quando uma está envolvida com sua turma de alunos, a outra também está; nas reuniões quase não se discutem aspectos da prática pedagógica do professor. Esta pesquisa foi uma forma de as professoras participantes estreitarem relações e ampliarem seu conhecimento acerca do fazer pedagógico de sua colega de profissão, sentindo-se cúmplices umas das outras, ajudando-se mutuamente nos aspectos mais necessários.

Além da utilização do vídeo para uma possível autorreflexão por parte das professoras, esse processo foi enriquecido, e muito, com a análise das outras professoras participantes, pois, muitas vezes, a professora, a partir de uma leitura individualizada, não se dava conta de seus “deslizes”, de suas incoerências. As inúmeras possibilidades não refletidas até então por esta professora, e as demais professoras num movimento de construção compartilhada, confrontavam, negavam e rearticulavam ideias, gerando novos conhecimentos.

Após ouvir os depoimentos das colegas do grupo sobre sua aula, neste mesmo dia, quase ao final do encontro, Dori comentou: “Mas eu estou pensando na Priscila [aluna com quem foi grosseira] agora, depois de tudo o que vocês disseram. Eu acho que estou pegando demais no pé dela.” Assim, a professora aprende a ver com outros olhos, a observar com atenção o que antes não percebia, a reler sua própria prática. O seu processo pedagógico, que era um ato solitário, transformou-se em atos solidários.

No terceiro encontro de reflexão, analisou-se pela primeira vez a prática da professora Ange. Nesta aula analisada, a professora estava trabalhando a partir do tema gerador copa do mundo. A professora pediu que cada aluno les-

se o texto coletivo acerca do tema elaborado no dia anterior, utilizando para isso o microfone. O texto lido foi construído por todo o grupo, assim, cada aluno tinha o mesmo texto em mãos. Os dois primeiros alunos foram ouvidos por todo o grupo, o que não aconteceu com os demais. Os alunos se dispersaram: brincavam, corriam na sala, conversavam alto, atrapalhando a leitura dos colegas. Ao final, os alunos liam e eram ouvidos simplesmente pela professora.

Após assistir no vídeo a esta aula, o grupo iniciou a análise:

Nate: Uma coisa que eu notei na tua aula é que enquanto um aluno lia, o outro estava atrapalhando, desconcentrando-o. Isso prejudica a leitura do amigo.

Ange: É, mas essa leitura nem estava programada para eles lerem, mas como eles montaram essa leitura, quiseram ler para ver como ficou. Mas é verdade, deu para ver no vídeo, eles não ouvem o colega e eu preciso outra maneira de conseguir com que a turma preste mais atenção.

Nate: Eu penso assim: todos os alunos estavam lendo o mesmo texto, eles já sabiam o que ia acontecer. Então, se de repente cada um lesse uma parte, não seria tão monótono. Eu não gosto disso, que quando um está falando, o outro fala junto.

Ange: Eu coloco muito isso para eles, direto. Se alguém vai lá à frente ler é porque alguém tem que ouvir. E daí, porque vocês não estão ouvindo?

Rita: Isto, Ange, que a Nate colocou sobre a consciência de grupo é algo que eu também percebi. Acho interessante que todos os aspectos sejam levantados entre nós, porque a gente vai intervindo, dando sugestões, afinal formamos um coletivo. Tu promove atividades tão dinâmicas que ativa os alunos, porém a crítica da Nate faz sentido. Eles precisam ter mais consciência de grupo, nós vivemos em sociedade, e precisamos ter regras, ter limites, e essa consciência precisa começar desde o início da escolarização. Então eu faço assim também: vamos começar, fulano de tal está lendo, se eu vejo que começa a dispersar, paro a atividade até eles tomarem consciência, volto de novo, paro a atividade, para nesse tempinho eles tomarem consciência que eles têm que ficar em silêncio para entender. Entretanto, você enquanto professora precisa estar observando as reações dos alunos, pois se a

atividade proposta for insignificante, monótona, cansativa, é lógico que você não vai conseguir que os alunos se envolvam.

É possível afirmar que a professora Nate inicia uma crítica à professora Ange afirmando que a dinâmica da aula está mal organizada, resultando em prejuízo para os alunos. A professora Ange se posiciona na defesa, tentando justificar o comportamento dos alunos devido a uma falta de planejamento desta atividade. No entanto, ao visualizar-se no vídeo, acata as críticas da colega com a informação: “Deu para ver no vídeo, né?” Percebe-se aí, mais uma vez, a importância do vídeo como um bom recurso para promover a reflexão acerca do espaço pedagógico.

A pesquisadora, por saber da angústia que esta professora manifestava a respeito do seu domínio de classe, buscou uma maior reflexão a respeito da crítica que Ange recebera, dando sugestões a partir do próprio fazer pedagógico. Mais tarde, a professora, de uma maneira bem humilde e consciente revelou: “Agora que eu me assisti e ouvi vocês falarem, me deu uma ideia. Se no momento da leitura eu tivesse feito um círculo no chão eles produziram mais... Porque poderíamos mudar as coisas” (ANGE). Vejam que o que Ange fala parece algo muito simples, porém possibilita uma profunda interpretação acerca de que é preciso que o professor perceba suas limitações e queira mudar. É preciso que eles queiram mudar e perceber que isso é possível, que depende principalmente deles, pois como destaca Vigotski (2010, p. 65), é o professor o principal “organizador do espaço social educativo”.

Outro aspecto interessante a ser destacado, presente neste episódio, é quando Nate sugere a Ange uma leitura diferenciada, alegando que desta forma as crianças se envolveriam mais nas atividades. É importante ressaltar que antes de Nate sugerir estas leituras diversificadas, Rita já havia sugerido algo parecido na análise da prática da professora Dori no encontro anterior: “É preciso que o professor avance no sentido de ultrapassar a cópia pela

cópia, separação de sílabas pela separação de sílabas. Por exemplo: começa-se uma leitura de um texto, 36 alunos leem a mesma coisa. Se cada um lesse uma coisa diferente, daria mais entusiasmo.” (RITA).

Este acontecimento indica que as reflexões do grupo têm, provavelmente, proporcionando mudanças nas posturas pedagógicas das professoras. A fala de um componente do grupo vai sendo refletida e internalizada pelo outro e este vai sugerindo ao outro e assim sucessivamente.

Na segunda aula analisada da professora Ange, quando o grupo se reuniu pela sétima vez, não surgiram críticas quanto ao envolvimento dos alunos nas atividades propostas, como também não foram pontuadas mudanças significativas a esse respeito. Entretanto, três meses depois, no 11º encontro do grupo, feitas, neste intervalo de tempo, análises das práticas de outras professoras, chegou a vez de analisar-se pela terceira vez a prática da professora Ange. Neste encontro foi possível perceber indicativos de que as críticas e sugestões feitas na primeira análise da prática desta professora resultaram em possíveis transformações, não só conceituais, mas também de ordem prática, sendo visivelmente percebidas no vídeo assistido neste dia.

Faz-se importante descrever a aula, para melhor compreensão do leitor: nesta aula, a professora organizou os alunos sentados no chão, em círculo, e cada aluno tinha uma caixa cheia de brita. Em pares, as crianças iam contando e somando a brita contida em suas caixas. A professora circulava por entre as duplas de alunos, interferindo e auxiliando quando solicitada. Cada uma das duplas foi ao quadro e escreveu o resultado obtido na soma das duas caixas. Um dos alunos escrevia e o outro observava e dava sugestões acerca da escrita. Cada dupla chegou a um resultado diferente, pois em suas caixas havia quantidades diferentes de brita. Após esta primeira atividade, a professora solicitou que os alunos separassem a brita em grupos de dez e descobrissem quantos grupos poderiam formar. Uma dupla ajudava a outra sempre

que era preciso. A professora fazia os alunos pensarem na relação entre o número que a dupla havia escrito no quadro e a quantidade de dezenas que eles formaram, para ver se estava correto. Construíram também operações numa folha, a partir da brita que eles possuíam, de duas e três parcelas. Ao final, dividindo a brita em dois grupos, os alunos elaboraram histórias matemáticas envolvendo operações de adição e subtração. A dinâmica de aula utilizada pela professora partiu de material concreto para a construção de conceitos matemáticos. Todos os alunos participaram ativamente, respeitando as outras duplas, olhando, ouvindo, prestando atenção e comparando se o seu resultado era maior ou menor que o dos colegas. A professora parava, direcionava a atenção dos alunos nas atividades de uma maneira muito criativa e inteligente. As análises do Grupo Reflexão-Ação desta aula giraram em torno do seguinte:

Rosa: O que eu observei na tua aula, Ange, foi o respeito que os alunos tinham com o colega que estava apresentando, observando, contando. Eu acho que isso favorece a compreensão e a colaboração.

Ange: Eu acho que esta colaboração se deu até porque um tinha uma quantidade diferente do outro. Porque nenhum sabia qual era a quantidade de um e de outro.

Rosa: Aonde despertava a curiosidade deles.

Rita: Mas percebe-se um trabalho de conscientização também. Hoje eu percebi que tu paravas, chamava a atenção, pedia para eles respeitarem um ao outro. Devagarzinho, eles estão começando a respeitar, eles já estão mudando a partir da tua mudança. Eles estão bem mais seguros, pedindo informações, esperando, um exigindo que o outro participe. Eu acho que foi uma boa conquista.

Ange: Depois, no final da aula, vieram duas alunas e disseram: 'Professora, até que hoje nós nos comportamos bem, né?'

Rita: Eles também percebem.

Nate: Às vezes, Ange, a turma é ativa. Só que a gente coloca na cabeça que os alunos nunca vão parar, perturbam, só que a gente tá deixando que internalizarem essas verdades, que são assim

mesmo. Eles são ativos, isso é muito bom, mas isto não justifica não fecharem um pouco a boca e prestar atenção em alguns momentos.

É possível perceber que a tônica da crítica à aula da professora Ange, neste encontro, é completamente outra. A professora Rosa, logo no início da análise, afirma que o respeito entre os alunos foi algo que lhe chamou muito a atenção e afirmou a importância deste aspecto para uma maior compreensão e colaboração entre os alunos. A professora Ange justificou que esta colaboração aconteceu devido à diferença das quantidades de brita que os alunos possuíam. Verificou-se que a professora justificou o envolvimento dos alunos nas atividades de uma forma muito parecida com a sugestão feita pela professora Nate, três meses antes. Este fato possivelmente ficou marcado na mente da professora, a tal ponto de ela praticá-lo e nomeá-lo como fator principal do envolvimento dos alunos na atividade. A sugestão dada pela pesquisadora, também da primeira prática analisada, foi percebida no fazer da professora deste dia, sendo destacada por Rita como uma evidente transformação da sua maneira de conduzir as atividades.

Pela comparação das duas análises da prática da professora Ange, percebe-se evidências de uma possível mudança no fazer pedagógico da professora. O que na primeira prática filmada foi destacado como aspecto negativo, surge na terceira prática analisada como aspecto positivo no parecer do grupo. Houve uma mudança significativa no agir da professora para sua aula passar de uma análise negativa para uma análise positiva do grupo, no mesmo aspecto. Além da crítica que foi feita, certamente as análises que aconteceram no meio deste processo, em que a professora analisada pode assistir às práticas das outras professoras acerca de como envolvem os alunos nas atividades, foram um fator que também contribuiu com esta mudança. Assim, ações da professora criticadas em uma determinada análise são ressignificadas por esta mesma professora, a ponto de se destacarem como aspectos relevantes da sua aula.

Foi possível perceber no decorrer das análises, que as sugestões dadas a uma professora foram praticadas também por outra. No encontro do dia 21 de setembro, em que se analisou a aula da professora Ange, a professora Rita reforçou a importância de se oportunizar trocas de conhecimento com pessoas mais experientes nas aulas. Nesta aula, a professora fez um passeio ao redor da escola, tentando identificar os diferentes tipos de vegetação existentes, já que o tema estudado no momento eram as plantas.

Rita: Eu não sei se vocês perceberam na filmagem, quando a Ange estava ali perto do pé de limão com as crianças. De repente, um servente que estava ali por perto foi ao encontro do grupo e ficou ali, olhando, observando. Aí a Ange disse 'oi' para ele e ele disse 'oi' para ela. Ele ficou ali um tempo e depois saiu. Aí a Ange continuou explicando. E eu ali filmando e pensando o quanto a Ange poderia ter aproveitado este momento. E, olha, foi só pensar e ouvi a Ange chamando: 'Ei, seu Walmor, esse pé aqui pode ser utilizado para fazer chá?' Tu vê, esse processo é que anima, porque além de valorizar, ele tem todo um conhecimento, uma experiência. Ele mais do que ninguém conhece quantas árvores tem na escola, que tipos de árvores existem. Esse é o trabalho dele, é preciso que o professor aproveite este conhecimento do seu Walmor.

Ange: É, realmente. Na hora eu vi um pé de alcachofra. E quando vi o pé de alcachofra, um aluno disse que não era chá. O outro disse que era boldo. Aí fiquei com dúvida e chamei o seu Walmor.

Ceci: Acho que com isso também a gente estabelece outra relação. Porque na hora que você chamou o seu Walmor e perguntou 'Para que serve isso?', você mostrou para a criança que conhecimento de valor não é só aquele que você tem. Você está demonstrando que existem conhecimentos diferentes, que os outros têm conhecimento e que é na interação que a gente consegue avançar.

O que se evidencia nessas falas é que a contribuição do servente aconteceu somente porque a professora estava com dúvidas. Não foi algo planejado, com o intuito de se promover trocas mais significativas entre os alunos e

o servente da escola. Entretanto, mesmo sem uma intenção consciente da professora, esta troca aconteceu e foi muito valorizada pelo grupo. Ceci deixa claro que o resultado desta interação que ocorreu entre os alunos e o servente pode ter contribuído no entendimento de que todos os seres humanos têm conhecimento e que esse conhecimento é diferenciado de pessoa para pessoa. O auxiliar de serviços gerais da escola demonstrou saber mais sobre os tipos de plantas existentes na escola do que a professora. Tal fato mobilizou a professora e a turma na valorização dos conhecimentos específicos e cotidianos.

Após as reflexões feitas nesse dia sobre a importância de se oportunizar, em sala, trocas com pessoas mais experientes, constata-se, um mês e meio depois, na análise da aula da professora Dori, o espaço dado às mediações com pessoas mais experientes. Dori havia solicitado que seus alunos fizessem entrevistas, sobre o tema corpo humano, com várias pessoas da comunidade e convidou, junto com seus alunos, o presidente da Associação de Moradores para que nesse dia participasse de um debate pré-planejado com seus alunos acerca da questão da falta de espaço para lazer no bairro.

Dori: Meus alunos fizeram uma entrevista sobre o coração com o Doutor Serafim, ele é cardiologista lá no Hospital Santa Catarina.

Rita: Eu achei isso muito legal e gostei também da participação do Presidente da Associação, em sala, na explicação das prioridades do bairro.

Infere-se que as reflexões feitas na análise da aula da professora Ange, em que se discutiu a importância das trocas em sala de aula, tenham incentivado a professora Dori a planejar suas aulas de maneira mais interativa e dinâmica e concretizá-las com seus alunos. Assim, todas as considerações positivas e ou negativas que surgiram nas análises do Grupo Reflexão-Ação que foram feitas às diferentes professoras, serviram para que cada uma fizesse uma espécie de autoavaliação de seu fazer docente, modificando ou reafirmando ações, mesmo que esta análise não tenha sido feita exclusivamente para elas.

Participar dessa pesquisa, já no início desse trabalho coletivo/reflexivo, contribuiu para que as professoras participantes se tornassem mais reflexivas, pesquisadoras atuantes de sua própria prática. É o que revela a professora Nate, no segundo encontro de análise do grupo:

Agora que eu estou participando desta pesquisa, eu penso cada vez que vou dar uma atividade para eles, o para quê eu estou dando isso. Se tu pensa, percebe que muitas vezes está dando uma atividade só por dar. Hoje faltavam 20 minutos e eu pensei que atividade vou dar. Gente, pra quê? Tinha vinte minutos e tinha que inventar uma atividade em minha cabeça. Claro que mesmo pensando a gente continua fazendo abobrinhas. Às vezes eu chego na sala da Ange e eu critico o que ela está fazendo, ela me critica, mas a gente faz tanta coisa boba ainda.

A professora revela que agora ela “pensa” antes de realizar qualquer atividade. O conhecimento que surge neste pensar, ou seja, a partir da reflexão de sua prática cotidiana, é o mais aproveitável e útil para entender a prática e transformá-la.

Na medida em que o professor incorpora em seu fazer didático um processo de reflexão e análise crítica do próprio trabalho, ele pode, ao identificar os problemas e dificuldades, equacionar alternativas que o ajudem a superá-las, o que certamente reverterá na melhoria do ensino e consequentemente (espera-se!) da aprendizagem dos alunos. (ANDRÉ, 1998, p. 80).

A professora passou a investigar a própria prática a partir da auto-observação e, consciente de suas limitações, está alerta para o seu próprio trabalho, o que lhe permite utilizar-se como objeto de investigação.

Outro aspecto que essa fala revela, é que a relação existente entre as professoras participantes do Grupo Reflexão-Ação ultrapassou os encontros pré-estabelecidos para a análise e continua nos seus fazeres do dia a dia. Isto revela uma estreita intimidade/cumplicidade profissional entre as professoras. Elas se tornaram pessoas que valorizam a opinião das outras, vão às salas das colegas, questionam, trocam ideias. É possível interpretar a partir

disso, também, que apesar de participarem sete profissionais da escola, as críticas e sugestões surgidas no Grupo Reflexão-Ação poderão se espalhar para muitos outros componentes da escola e sair dela. Esta reflexão mútua constante sobre a prática é fundamental para um trabalho que se diz transformador, aberto, crítico. Muitas vezes é preciso que um professor avalie o outro mutuamente para acordarem e se conscientizarem da alienação que envolve suas ações.

A professora Nate foi muito sincera quando afirmou que, ainda que troquem muitas ideias, existem muitos aspectos que precisam ser ressignificados, e sempre existirão, pois nada é para sempre; o que está bom hoje, amanhã poderá estar ultrapassado. Daí a necessidade de um processo reflexivo, contínuo, sistemático do professor acerca de sua prática docente.

O que essa fala mostra, também, é que o cotidiano da professora é repleto de surpresas. Muitas vezes ela percebe a necessidade de improvisar, tomar decisões momentâneas que sejam eficientes, pois a prática nunca é a mera concretização do que se planeja. O dia a dia da professora é constituído, muitas vezes, de pequenas decisões rápidas e impensadas. O que a professora faz ou deixa de fazer nestes momentos precisa ser refletido. Se a atividade for simplesmente para ocupar o tempo e não ter sentido algum para ser realizada, é melhor que nem seja feita, conforme afirma Nate, porém é preciso que o professor seja criativo e rápido para criar atividades momentâneas significativas, pois o tempo que ele passa com os alunos é precioso.

Em dezembro foi analisada a última aula da Professora Nate. A escola toda estava em período de recuperação e a professora havia dispensado, como todos os demais professores, os alunos que conseguiram atingir os objetivos propostos para aquele ano. Oito alunos haviam ficado em recuperação e era com estes alunos que ela estava trabalhando no dia da filmagem. Estes oito alunos já estavam alfabetizados, e com a mediação da professora, realizavam

atividades que desenvolviam a habilidade de ler e escrever.

Rita: Porque eu achei super consciente da parte de vocês quando outro dia a Nate me disse que a Direção havia pedido para vocês enviarem por escrito a relação dos alunos fortes, médios e fracos para eles definirem as turmas para o próximo ano, e vocês não o fizeram. No entanto, esta semana de recuperação vocês dispensaram os chamados 'fortes' e ficaram com os 'fracos'.

Ceci: Eu, pessoalmente, acho que isso empobrece.

Rita: Nós não fazíamos mais recuperação desta forma.

Nate: Ano passado nós recomeçamos a fazer. Sabem o que me deixou abismada com o que vocês colocaram? Se todos nós somos contra... eu na verdade nem pensei se era contra na hora, mas por que nós estamos agindo assim? Por que nós não discutimos isso antes? Isso que eu fiquei me martelando. E tu como orientadora, Ceci? Para mim e para a Ange, uma palavra só bastava.

As discussões que surgiram na análise acima revelam o quanto as professoras realizam atividades impensadas, cristalizadas, que se chocam com as suas verdadeiras concepções. Para mudar aspectos tão rotineiros na escola é preciso uma consciência coletiva. Uma professora só, muitas vezes, não se sente capaz de mudar algo tão enraizado no sistema escolar. Muitos professores ficam esperando que a Direção tome, por conta própria, uma decisão de mudança, o que muitas vezes não acontece. É preciso que se construa um coletivo escolar que busque avançar sempre.

Esta pesquisa buscou desenvolver um trabalho coletivo. A cada encontro a relação entre o grupo aumentava, o pensamento do outro se desvelava, tanto que, muitas vezes, as falas se completavam, o dizer de um passava a ser do outro, construindo-se, assim, concepções compartilhadas. Portanto, a análise coletiva fortalece tomada de decisões, as discussões tornam-se mais ricas e profundas e os caminhos a seguir são mais seguros. O processo dialético de ser formador e formado simultaneamente permite ao sujeito uma dupla forma de se desenvolver,

de perceber a realidade. Entretanto, "a inovação só tem sentido se passar por dentro de cada um, se for objeto de um processo de reflexão e de apropriação da pessoa" (NÓVOA, 1998, p. 30). Não basta simplesmente participar de um coletivo. É preciso que o indivíduo se envolva e queira mudar. É o professor o sujeito de seu processo de mudança.

## Considerações Finais

O enxergar-se no vídeo muitas vezes bastava para a professora se autoavaliar e perceber aspectos plausíveis de serem superados. Entretanto, as colegas ajudaram a perceber aspectos que eram ignorados pela professora, até mesmo após refletir sobre sua própria prática em vídeo. Assim, a análise coletiva e compartilhada possibilitou uma reflexão diferenciada da prática de cada professora, surgindo questões novas irrefletidas pelas próprias professoras. O movimento compartilhado de negar, confrontar, rearticular ideias gerou novos conhecimentos e novas atitudes por parte das professoras. Estabeleceu-se uma intimidade/coletividade muito forte entre os componentes do grupo. Compreendemos que isso foi um aspecto importantíssimo para que as críticas e as sugestões pudessem ter sido refletidas, internalizadas e ressignificadas pelas professoras. Esta intimidade/coletividade chegou ao ponto de fazer com que as próprias professoras se visitassem no dia a dia, em sala de aula, e se criticassem mutuamente, sempre que surgisse algo questionador, alastrando suas reflexões, independente do Grupo Reflexão-Ação.

Cada professora passou a refletir mais sobre sua própria prática, sobre a prática da colega, sobre o que fazem, o que deixam de fazer. O Grupo Reflexão-Ação contribuiu com o movimento de ação-reflexão-ação das professoras participantes, principalmente no que se refere ao planejamento, ao trabalho de grupo em sala de aula, e no próprio entendimento dos aportes teóricos discutidos.



Na perspectiva histórico-cultural, o debate entre professores é fundamental, pois ela entende que é no confronto de ideias opostas que os interlocutores assumem o papel de mediadores. No grupo, cada professora pode elaborar análises que não elaboraria sozinha, confirmando a concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vigotski. Houve avanços no grupo sempre que ocorriam análises e reflexões críticas a partir da contribuição de parceiros mais experientes.

Para que os professores ressignifiquem a sua prática é preciso que a teorizem. E este movimento de teorizar a prática não se efetiva somente com treinamentos, palestras, seminários, aulas expositivas, mas muito mais quando há uma relação dinâmica com a prática deste professor, a partir de uma reflexão coletiva, autorreflexão, pensamento crítico e criativo, e educação continuada. É preciso desencadear estratégias de formação processuais, coletivas, dinâmicas e contínuas. Refletir com os demais professores e compartilhar erros e acertos, negociar significados; confrontar pontos de vista surge como algo estimulador para uma prática docente comprometida.

Esse espaço complexo, cheio de recuos e avanços, transformou-se em cumplicidade mútua, em que a mudança de uma professora gerava a mudança de outra e, conseqüentemente, a do grupo todo. A mudança não surge por acaso, ou somente a partir de pacotes ou receitas impostas ao professor, mas muito mais por práticas coletivas, que reflitam a ação. Muitas vezes, quando o coletivo se volta para uma análise crítica do fazer do outro, muitas questões são doloridas e angustiam. Abrir espaços para a reflexão/construção da sua própria prática exige uma consciência crítica. Conviver com os contrários, respeitando diferentes opiniões e permitindo a intervenção do outro como elemento mediador da própria prática, é um crescimento tanto para o professor analisado quanto para o analisador. O assumir estes diferentes papéis engrandece.

Toda pesquisa coletiva requer interação, confiança, respeito, credibilidade. Analisar coletivamente a prática docente como realmente ela acontece foi possível graças à consciência do grupo de professoras, por ser aberto às críticas e ter um forte desejo de crescer profissionalmente. Professoras que buscam aperfeiçoar-se constantemente e que acreditam que é nas trocas com outros profissionais, compartilhando dúvidas e possíveis certezas, que se amplia o conhecimento. Professoras conscientes de que correr riscos é necessário quando se busca alguma transformação. Professoras corajosas que não tiveram medo de mostrar seus erros, mas que passaram a perceber que expor o erro pode levar a novos acertos.

Ao aprofundarmos um estudo sobre a prática pedagógica e concebendo-a como um processo que está em constante construção, fazendo-se e refazendo-se, fica difícil apresentarmos um modelo de professor ideal, ou pregar que uma única perspectiva (histórico-cultural) é a melhor. Novos paradigmas educacionais surgem com o passar dos tempos, renovam-se, negam-se, entrelaçam-se. É preciso uma busca constante. Concluimos que as ideias de Vigotski não podem ser compreendidas como uma resposta completa, única, acabada, pois não há certezas definitivas quando se trata de algo tão complexo como o ser humano. Também não podemos esperar que os aportes teóricos de Vigotski apontem respostas às inúmeras interrogações acerca do processo de desenvolvimento e aprendizagem. No entanto, no momento, compreendemos que a prática pedagógica alicerçada nas ideias de Vigotski representa uma tentativa possível, consistente e comprometida na busca de um caminho que leve a um melhor processo pedagógico.

Ao final, ao contextualizarmos a importância desta pesquisa para a comunidade educacional, ressaltamos todo um conhecimento historicamente construído por um grupo de professoras que buscaram alternativas de manter uma relação mais íntima entre sua ação/reflexão

e encontraram, em um estudo compartilhado -reflexivo, um caminho para isto. A socialização desta caminhada poderá ser útil em situações de formação de professores, incentivo à formação centrada na escola e à constituição de comunidades de prática na escola.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Eu, professora-avaliadora. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 105, p. 78-91, nov. 1998.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom quixote, 1997.

NÓVOA, A. *Relação escola-sociedade: novas*

*respostas para um velho problema*. In: SERBINO, R. *et al.* (org). **Formação de professores**. São Paulo: Edunesp, 1998. p. 16-39.

SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

VIGOTSKI L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VIGOTSKI. L. S. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

*Recebido em: 01/01/2020*

*Aprovado em: 25/02/2020*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL: INTERFACES COM A DIVERSIDADE

*Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios (UNEB)\**

<https://orcid.org/0000-0003-1827-3966>

*Fabício Oliveira da Silva (UEFS)\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-7962-7222>

*Ana Lúcia Gomes da Silva (UNEB)\*\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-3880-3322>

## RESUMO

O artigo apresenta o perfil socioprofissional de docentes que atuam no Ensino Fundamental, a partir da análise da formação inicial e continuada e suas interfaces com a diversidade. A pesquisa utilizou-se do método *Survey*, cujos dados foram levantados a partir de um questionário autoaplicável, envolvendo duzentos e oitenta e oito professores(as) de dois municípios baianos. As análises dos dados quantitativos foram realizadas em diálogo com a emergência da diversidade nas políticas de formação de professores(as). O estudo evidenciou como a formação inicial, e sobretudo a continuada, são relevantes para o trabalho com a diversidade na profissão docente. Mostrou ainda que os(as) professores(as) investem na formação continuada, realizando-a com vistas a possibilitar progressão na carreira, bem como para desenvolver saberes oriundos de novas aprendizagens em torno das atividades com a temática da diversidade que realizam nas escolas.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Ensino fundamental. Diversidade. Políticas de formação.

## ABSTRACT

### TEACHER EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOL: INTERFACES WITH DIVERSITY

\* Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Titular Plena da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEDUC/UNEB). Líder do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica (DIVERSO). E-mail: [jhanrios1@yahoo.com.br](mailto:jhanrios1@yahoo.com.br)

\*\* Pós-Doutorando em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor Adjunto de Didática e Práticas de Ensino do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGE/UEFS). E-mail: [fosilva@uefs.br](mailto:fosilva@uefs.br)

\*\*\* Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Professora titular do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus IV*, Jacobina. Docente do Curso de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia (PPED/UNEB) - Jacobina. E-mail: [analucias12@gmail.com](mailto:analucias12@gmail.com)

The article presents the socio-professional profile of teachers who work in elementary school, based on the analysis of initial and continuing education and its interfaces with diversity. The research used the Survey method, whose data were collected from a self-administered questionnaire, involving two hundred and eighty-eight teachers from two Bahian municipalities. Quantitative data analyzes were conducted in dialogue with the emergence of diversity in teacher education policies. The study showed how initial and especially continuing education are relevant to working with diversity in the teaching profession. It also showed that teachers invest in continuing education, with the aim to enabling career progression, as well as to develop knowledge from new learning about the activities with the theme of diversity that they perform in schools.

**Keyword:** Diversity. Teacher education. Elementary education. Training policies.

## RESUMEN

### FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA PRIMARIA: INTERFACES CON LA DIVERSIDAD

El artículo presenta el perfil socioprofesional de docentes que trabajan en escuelas de enseñanza primaria, basado en el análisis hechas a respecto de la formación inicial y continua y sus interfaces con la diversidad. La investigación utilizó el método de la Encuesta tipo *Survey*, cuyos datos se obtuvieron de un cuestionario autoadministrado, en el que participaron doscientos ochenta y ocho docentes de dos municipios bahianos. Los análisis de datos cuantitativos se realizaron en diálogo con la aparición de la diversidad en las políticas de formación docente. El estudio mostró cómo la educación inicial y especialmente la continua son relevantes para trabajar con la diversidad en la profesión docente. También demostró que los maestros y las maestras invierten en educación continua, conduciéndola con el fin de permitir el progreso profesional, así como para desarrollar el conocimiento del nuevo aprendizaje sobre las actividades con el tema de la diversidad que realizan en las escuelas.

**Palabra clave:** Diversidad. Formación del profesorado. Educación primaria. Políticas de formación.

## Introdução

As discussões sobre a formação de professores(as) têm sido alvo de muitos debates e pesquisas em todo o território nacional. Atualmente, a questão central que envolve a formação passa pela construção do projeto de Educação e, conseqüentemente, de profissão docente que vem sendo delineado. Os desafios da educação na contemporaneidade são cada vez mais evidentes no cotidiano da Educação Básica, exigindo dos(as) professores(as) uma intensa vigília política, epistemológica, pedagógica

e formativa para garantir o protagonismo e legitimidade da profissão.

No Brasil, a formação inicial e continuada tem ocupado espaço significativo nas reformas educacionais, principalmente a partir dos anos de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica, conforme o Parecer CNE/CP nº 02, de 9 de junho de 2015

(BRASIL, 2015), destinadas aos Cursos de Licenciatura; o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014)), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), entre outras medidas. As políticas de formação docente brasileiras também vinham enfatizando, nas últimas décadas, a inserção dos temas da diversidade nas práticas das redes públicas de Educação Básica, estaduais e municipais, como, por exemplo, a Rede de Educação para a Diversidade instituída pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com a extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD)<sup>1</sup> e a coordenação da CAPES para a oferta de cursos semipresenciais de formação continuada e a elaboração de material didático específico.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), desde 2011, iniciou discussões a respeito da necessidade de reestruturação dos cursos de licenciatura. O resultado de tais reflexões visibilizou-se em 2015, quando foi homologado pelo MEC o Parecer CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015), que analisa a situação da formação dos(as) professores(as) no Brasil e do desempenho do sistema educacional. A grande prerrogativa do referido parecer leva em consideração a necessidade, no Brasil, de se pensar, estruturar e desenvolver a formação de professores(as) considerando condições situacionais da educação nacional, a partir dos cotidianos escolares, com vistas a considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação.

Diante desse cenário, voltamos os nossos interesses para compreender a formação de professores(as) como categoria central de estudo, como foco em discussões que emergem dos modos como o(a) professor(a) habita a profissão docente (RIOS, 2019) na interface com a diversidade. A formação de professores(as) é uma dimensão basilar para entendermos a profissão docente, desenvolvida em condições

diversas na Educação Básica baiana. Analisar os aspectos inerentes à formação significa compreender a relevância e contribuição desta para o desenvolvimento da profissão, tendo em vista os contextos diversos da própria profissão e da atuação de cada professor(a) participante do estudo. Na perspectiva de Nóvoa (2011, 2017), a formação é um elemento matriz que deve constituir-se no seio da própria profissão, sendo produzida em uma “zona de fronteira” entre as universidades e as escolas.

O estudo que apresentamos neste trabalho é resultado parcial da pesquisa Profissão Docente na Educação Básica da Bahia (RIOS, 2016),<sup>2</sup> desenvolvida no âmbito do grupo de pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica (DIVERSO), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa que tem por objetivo principal cartografar a profissão docente na Educação Básica do Estado da Bahia, a partir de mapeamento do perfil socioprofissional dos(as) docentes – considerando as dimensões sociodemográfica e cultural, formação, condições de trabalho docente, atuação profissional e participação sindical – e das experiências pedagógicas produzidas na relação com a diversidade. Essa pesquisa elegeu estudar a profissão docente, inicialmente, em dois municípios sede de territórios de identidade,<sup>3</sup> a saber: Salvador

2 Pesquisa financiada pela Chamada Universal MCTI/CNPq nº 28/2018, aprovada pelo Comitê de Ética da UNEB, através do Parecer nº 1.231.920. O estudo tem parceria com os seguintes grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos (DIFEBA/UNEB); Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre Desigualdades Sociais em Saúde, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Universidade Observatório de Estudos em Educação, Trabalho e Cultura, da Universidade Federal do vale do São Francisco (/UNIVASF); Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Processos e Práticas Pedagógicas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Grupo de Estudo Docência, Memória e Gênero – História da Educação e Formação de Professores, da Universidade de São Paulo (USP); Grupo de Investigación Memoria Docente y Documentación Narrativa, da Universidade de Buenos Aires (UBA).

3 Os territórios de identidade são a atual forma de regionalização do estado da Bahia, a qual foi implementada em 2007 no governo Jacques Wagner (2007-2010), quando

1 A SECAD foi reestruturada e substituída pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), conforme Decreto presidencial nº 7.480, de 16 de maio de 2011 (BRASIL, 2011).

(Região Metropolitana) e Jacobina (Piemonte da Diamantina).

O recorte feito neste artigo enfoca aspectos sobre a formação de professores(as) participantes do estudo, discutindo o tipo de formação que realizaram, as contribuições nos processos de profissionalização em diálogo com as políticas de formação voltadas para a diversidade. A pesquisa desenvolvida utilizou, nessa etapa do estudo, um *Survey* através de um questionário autoaplicável com questões fechadas, disponibilizado aos(as) professores(as) colaboradores(as) da pesquisa, através de um link que permitia o acesso on-line, hospedado na plataforma *Survey Monkey*.<sup>4</sup>

O universo da pesquisa é composto por professores(as) concursados(as) do Ensino Fundamental dos municípios baianos de Salvador e Jacobina. Os critérios de seleção desses(as) docentes foram: 1) ser professor(a) efetivo(a) da rede municipal; 2) atuar no ensino fundamental e; c) estar em exercício na escola em sala de aula. A amostra da pesquisa, inicialmente, foi definida por representatividade. Tal amostra foi construída através de um programa de estatística fornecido pelo Núcleo de Pesquisa e Extensão em Saúde (NUDES), parceiro da pesquisa, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Entretanto, devido ao número de questionários (autoaplicáveis) respondidos, não conseguimos atingir o número de sujeitos estipulado, optando assim pela amostra não probabilística por conveniência. Essa amostra foi composta por 288 professores(as), dos(as) quais 197 pertencem ao município de Salvador e 91 ao município de Jacobina.

Para atendermos aos objetivos anunciados neste artigo, tomaremos, nos tópicos seguintes, a diversidade a partir da análise das políticas de

formação e os resultados obtidos na pesquisa desenvolvida com os(as) professores(as) do Ensino Fundamental no âmbito da formação docente na Bahia.

## Formação de professores(as) e as políticas da diversidade

Os processos de escolarização dos(as) professores(as) no Brasil foram delineando a história da própria profissão e seus marcos regulatórios construídos através das diferentes reformas educacionais/políticas de formação instituídas. A formação de professores(as) carrega uma historicidade que demarca contextos sociopolíticos, posições, lutas, negociações, revelando diferentes maneiras de aprender a profissão e, sobretudo, a relacioná-la com os direitos humanos. Inicialmente, podemos situar três marcos legais para a formação do professor no Brasil, sendo: Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946); a promulgação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971) – Habilitação Específica para o Magistério; e a chegada dos anos 1990 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), e, nesse período, a emergência de políticas educacionais voltadas para a diversidade. Conforme Gomes (2017a, p. 21):

Ao ser inserida nas políticas, a diversidade faz com que as políticas públicas brasileiras se tornem cada vez mais públicas. Desnaturaliza as formas violentas, preconceituosas e desiguais como têm sido tratados ao longo dos séculos os coletivos sociais diversos. Faz-nos entender que esses coletivos, constituídos por sujeitos sociais e políticos lutam pelo direito à diferença e pelo seu reconhecimento como sujeitos de direitos. Revela a perversa articulação entre desigualdades sociais, raciais e de gênero. Entender a urgência das políticas para a diversidade é compreender que direitos iguais significam a presença dos sujeitos diversos em condições de igualdade nos vários lugares, setores e espaços sociais. As políticas para a diversidade não devem ser vistas como um problema, um incômodo, uma ação de cunho simplesmente partidário

houve divisão do Estado em territórios de identidade, cuja conceituação de “território” originou-se no Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), tendo sido adotada pela Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN), inserindo-se os 417 municípios baianos em 27 territórios.

4 Companhia considerada como um “software de serviço” disponível para a realização de pesquisas online, com possibilidades para o desenvolvimento de pesquisa que podem ser personalizáveis ou não.



ou algo que deva ser calado e invisibilizado. Quando reconhecemos a importância dessas políticas no conjunto das políticas públicas, nos colocamos no cerne da luta por direitos e, dentre estes, o direito à diversidade.

Cumpra-nos, inicialmente, destacar que vivenciamos no atual cenário mundial e brasileiro a fragilização dos direitos humanos e, conseqüentemente, a ampliação das desigualdades. Apresentar, pois, a concepção de diversidade a qual nos filiamos é imprescindível, pelo seu caráter polissêmico, cujos sentidos estão sempre em disputa. A diversidade a partir dos estudos do interculturalismo crítico (CANDAUI, 2013, 2017; FLEURY, 2002; IVENICKI, 2015, 2018; MCLAREN, 2000; WASH, 2009) requer que a compreendamos a partir de múltiplas dimensões cujos marcadores de gênero, sexualidade, raça, etnia, classe social, entre outras, demarcam as diferenças que provocam tensões que demonstram a necessidade de descolonizar conhecimentos/formações construídos hierarquicamente. Compreendemos, assim, a diversidade como uma “construção social, histórica, cultural, política e econômica das diferenças que se realiza no contexto das relações de poder” (GOMES, 2017a, p. 15).

Inspirada nas agendas multilaterais internacionais em que a demanda pela *equidade* virou a tônica de várias conferências internacionais que ocorreram nos anos de 1990, entre elas a conferência Educação para o século XXI, realizada pela UNESCO, instaurou-se a *Década da Educação* no Brasil legislada pelo Plano Nacional de Educação para Todos (BRASIL, 1993), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) voltados para a universalização da Educação Básica, a inclusão e a diversidade, reestruturando assim os cursos de formação de professores(as) a partir destes princípios. É preciso ressaltar que, nesse período, estes princípios são resultantes das demandas da globalização econômica no contexto de mudanças e regulações neoliberais em que

cabe aos/às professores(as) a reorganização dos diferentes grupos sociais presentes nas escolas. A diferença foi tratada como política compensatória.

Entre esses documentos, a LDB ocupou um lugar central no processo de formação inicial e continuada dos(as) professores(as) da Educação Básica. Para atender a este cenário, uma das primeiras exigências foi a formação em nível superior para os(as) docentes, multiplicando os cursos de formação inicial. Além disso, exigiu-se a manutenção de programas de formação continuada em diferentes níveis, assegurando através do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) a articulação com as instituições de ensino superior e as secretarias de educação. Nesse cenário, a LDB trouxe a diversidade à tona a partir das modalidades de ensino; entre elas inseriu: educação de jovens e adultos, educação de pessoa com deficiências no ensino regular no atendimento educacional especializado, educação indígena e da população do campo. Segundo Carreira (2017, p. 83),

[...] as modalidades de ensino na LDB constituíram uma ‘porta de entrada’ de diferenças na educação, com base em uma diferença abordada como direito específico de determinados segmentos da população, marcados pelas desigualdades sociais, a uma educação diferenciada

Em relação aos anos 2000, para compreendermos como se caracteriza o cenário das políticas nacionais de formação na interface com a diversidade, mapeamos o conjunto das políticas, considerando como elementos basilares para uma análise panorâmica algumas políticas e programas de formação desenvolvidos pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). No âmbito do Ministério de Educação, a SECAD, através do Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004 (BRASIL, 2004), teve como desafio construir a nova política nacional de alfabetização e educação de jovens e adultos e a adoção de políticas afirmativas para inclusão e diversidade. A SECAD ficou responsável por políticas e ações referentes à educação escolar

indígena; educação do campo; educação para as comunidades remanescentes de quilombos; apoio a grupos socialmente desfavorecidos do acesso às universidades; educação para a diversidade étnico-racial e a valorização da história e da cultura afro-brasileiras; educação ambiental; ações educacionais para crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social; educação em direitos humanos; educação para a população prisional. Diante desse cenário, vários cursos de aperfeiçoamento, especialização e extensão foram ofertados aos/às professores(as), sobretudo com a criação da Rede de Educação para a Diversidade, constituída por um grupo de instituições públicas de ensino superior dedicado à formação continuada a partir da agenda da SECAD em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006 (BRASIL, 2006).

Dentre os marcos históricos na política de formação de professores(as), com ênfase na diversidade, destacamos a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), que, através das suas diretrizes, nos permitiu transcender as referências euro-androcêntricas, ainda praticadas nas escolas do país, as quais ratificam um ritual de apagamento da história e cultura do povo negro que fecunda a sociedade brasileira historicamente em âmbitos diversos, dentre eles: cultura, religiosidade, culinária, artes, música, dança, língua mão-de-obra de trabalho etc. É preciso reconhecer, como bem sinaliza Gomes (2017b), que a referida Lei é conquista do Movimento Negro Brasileiro, que, tensionando o neocolonialismo, promoveu mudanças na ação do Estado, e que, conseqüentemente, reconheceu a sua dívida histórica com a população afrodescendente, ainda vítima da perversidade do racismo e das desigualdades raciais, sociais e de gênero, que rezam na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e que volta à cena do debate na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2001),

conhecida como Conferência de Durban, na África do Sul, em 2001.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica (BRASIL, 2010), em 2010, instituíram a modalidade da educação escolar quilombola, tendo como base a LDB, no que se refere ao reconhecimento da diversidade, e o Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/2003, que prevê a garantia de uma educação quilombola diferenciada. Em relação à educação escolar indígena, foram implementadas ações voltadas para a formação inicial em Licenciaturas Interculturais Indígenas, criada no marco do Programa Diversidade na Universidade. Em 2008, também foram implementadas ações para formação dos profissionais que atuam com Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional, através do Projeto Educando para a Liberdade, vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Educação por meio do Plano de Ação Articulada Prisional. A educação ambiental fez parte da agenda da SECAD/SECADI por meio de formação continuada de professores(as) e elaboração de proposta de um Subsistema Nacional de Educação Ambiental. Em relação à inclusão escolar, as questões voltadas para a formação ganharam força no debate educacional nos anos 2000, compondo o texto da Política Nacional de Educação Especial (CARREIRA, 2017).

Quanto à Educação do Campo, as políticas de formação nascem com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) (BRASIL, 1998); em seguida as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (BRASIL, 2002) instituem propostas de formação de professores(as) voltadas para o campo e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (BRASIL, 2007), a fim de promover a formação de professores(as), por área de conhecimento, para atuarem junto às escolas do campo na educação básica. E, por fim, o Programa Nacional de Educação do Campo (BRASIL, 2013), que teve como objetivo garantir a formação de professores(as), produção de material didático, acesso

e qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades.

Outro aspecto importante a ser considerado nas políticas de formação para a diversidade é a questão de gênero. As políticas de formação de professores(as) voltadas para esse aspecto fizeram parte do Projeto Escola sem Homofobia. O programa surgiu como uma das ações para promover debates políticos acerca da garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar. Deste programa nasceu o kit anti-homofobia<sup>5</sup> que, por pressão política, foi vetado pela Presidência da República, em maio de 2011. Conforme nos diz Deslandes (2015, p. 87):

A recepção do termo gênero com suas derivações pós-estruturalistas que ampliam o conceito para o universo das 'múltiplas identidades' levou a um forte acirramento das tensões políticas e à instituição de um verdadeiro campo de batalhas, inclusive entre os poderes executivo e legislativo do Estado que, grosso modo, acabou por acarretar na supressão, total ou parcial, das políticas educacionais voltadas para a construção de uma escola da igualdade de gênero no Brasil para o decênio 2015-2025.

O cenário político atual vai de encontro ao pluralismo de ideias e à liberdade de pensamento. Neste contexto, as políticas da diversidade vêm sendo ameaçadas dentro da sala de aula através de um Projeto de Lei proposto pelo Senador Magno Malta que inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), o Programa Escola sem Partido, ao destacar a crença aos costumes, religião, sem impor pontos de vistas, como direitos dos pais, mães e dos(as) estudantes. Entretanto, percebemos que a real proposta desse projeto de lei é o silen-

ciamento das minorias na perspectiva de não discutir, no ambiente escolar, conteúdos que oportunizem a criticidade, o pluralismo de ideias, a diversidade, qualquer que seja sua dimensão. Além disso, nos cumpre reiterar que este projeto fere os itens II e III do art. 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), pois estes conteúdos são de suma importância para discussão e manutenção de valores/ideias necessárias à construção de ponto de vista crítico-reflexivo da formação integral do sujeito.

Nesse sentido, as consequências são assustadoras para a prática pedagógica do(a) professor(a), haja vista que a liberdade é cerceada, visando a realização da prática pedagógica neutra, acrítica, correndo risco de ser criminalizada ao se posicionar, defender, argumentar acerca de filiações teóricas e concepções que estão de acordo com o princípio de liberdade de expressão e de cátedra, conforme preza a Constituição Federal.

Ainda que tenhamos vivido importantes avanços em relação às políticas de formação voltadas para a diversidade, não foi possível implementar políticas educacionais de fortalecimento e continuidade que pudessem demarcar um lugar político na agenda nacional em prol das desigualdades acirradas nesse país, acarretando supressão ou substituição total de muitas das ações construídas ao longo de todo este período. De acordo com Gomes (2017a, p. 14):

O grande desafio e que ainda não foi concluído é que os sujeitos dessas políticas pudessem ser não somente os seus destinatários, mas, principalmente, sujeitos na construção da agenda e na formulação dessas mesmas políticas. Ainda nos falta institucionalizar políticas para a diversidade que sejam construídas *com* os sujeitos diversos e não somente *para* os sujeitos diversos. E isso só poderá ser alcançado com uma intensa participação social.

Diante das políticas de formação implementadas no país nas duas últimas décadas, apresentaremos a seguir o que revelaram os(as) docentes da pesquisa Profissão Docente na

5 O material pedagógico foi elaborado sob supervisão da SECAD/SECADI, em parceria com a rede internacional Global Alliance for LGBT Education (GALE) e a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT). Este material ficou conhecido por "kit gay" através dos opositores políticos e religiosos à sua implementação nas escolas públicas.

Educação Básica da Bahia acerca da formação inicial e continuada e suas interfaces com a diversidade.

## O que revelam os(as) professores(as) sobre a formação inicial?

A pesquisa realizada mostrou que a formação inicial e continuada são dimensões fundamentais para a constituição da profissão docente. É nesse espaço que as questões articuladas à diversidade são trazidas pelos(as) docentes através de inserções e silenciamentos na construção da carreira.

Neste trabalho analisamos a dimensão da formação docente na construção do perfil socioprofissional que nos possibilitou levantar as seguintes informações: nível de escolarização, formação inicial, cursos de pós-graduação, formação continuada, contribuições da formação na atuação docente e a relação da formação com as questões da diversidade. Os dados obtidos procuram situar a formação docente na constituição da profissão docente e, sobretudo, suas interfaces com as políticas educacionais voltadas para a diversidade.

Na pesquisa realizada, a maioria dos(as) professores(as) são oriundos(as) do Curso de Magistério, sendo 50,68% dos(as) docentes de Salvador e 70,18% de Jacobina, enquanto 40,4% dos(as) docentes realizaram formação geral e/ou técnica. Isto torna-se mais evidente no município de Salvador, com um total de 46,6% dos(as) respondentes. No que se refere à formação inicial, o que podemos perceber é que 100% dos(as) docentes respondentes de Salvador e 98,2% dos de Jacobina possuem nível superior. Destes, 96% fizeram licenciatura.

A predominância da opção pela Licenciatura pode coadunar-se com o atendimento aos objetivos dos Planos Nacionais de Educação (2001 e 2014), nos quais se prevê a exigência da formação em nível superior para atuação de professores(as) na Educação Básica. Vale

ressaltar que, apesar de à época da promulgação da LDB, Lei nº 9.294/96 (BRASIL, 1996), não haver obrigatoriedade para habilitação de professores(as) em curso de nível superior para a educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, permitindo a inserção nestas etapas do ensino com o nível médio na modalidade normal,<sup>6</sup> consolidou-se na Prefeitura Municipal de Salvador, de acordo com a Lei complementar nº 34, de 09 de junho de 2003 (SALVADOR, 2003), a contratação tanto em nível de concurso público como em processo seletivo simplificado a exigência em editais do nível superior em Licenciaturas para o exercício do magistério, tais como previstos nos editais de concurso para professores(as) efetivos(as) nº 02/2003 e nº 01/2010.

Dos cursos de Licenciatura realizados pelos(as) docentes envolvidos(as) com a pesquisa, o que prevaleceu foi a formação em Ciências Humanas, distribuídos da maneira indicada no Gráfico 1.

Podemos perceber que, em Jacobina, o curso predominante realizado pelos(as) docentes é Letras, diferentemente de Salvador, que é Pedagogia. Isto se justifica pela oferta de cursos nos municípios, sobretudo em Jacobina, em que a única Instituição de Ensino Superior (IES) pública é a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que oferece os cursos de Licenciatura em Letras, Letras – Inglês e Literaturas, História, Geografia e Educação Física.

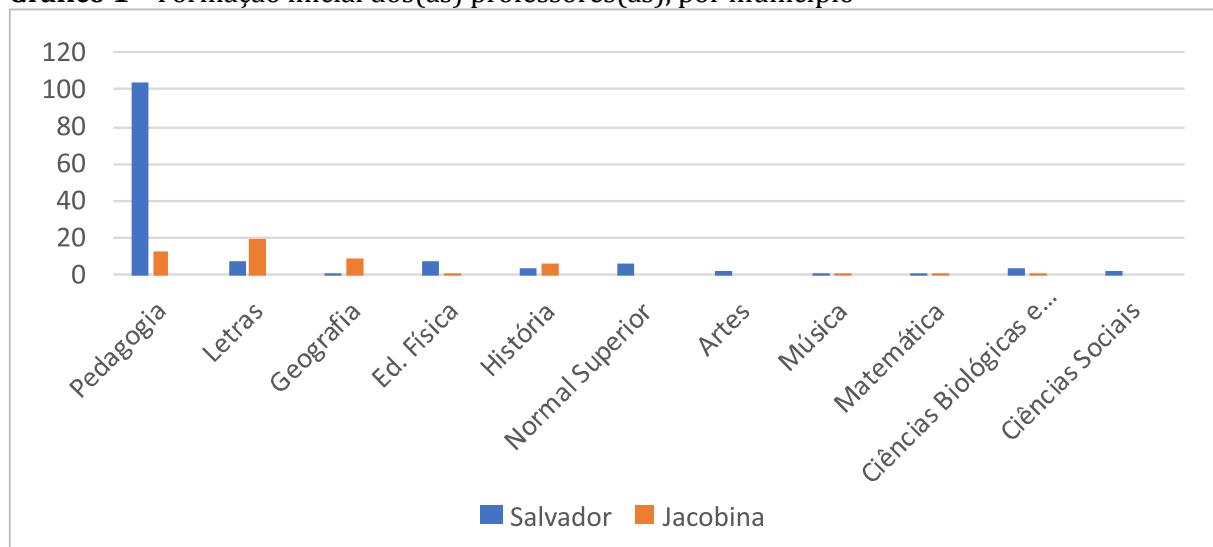
Os dados apontam que a formação inicial da maioria dos(as) respondentes aconteceu em IES pública, totalizando 59,5% dos(as) professores(as). No município de Jacobina, 71,7% dos(as) docentes fizeram a graduação em instituições de ensino superior pública e 21,7%, em instituições privadas. Destes, 28,3% realizaram a primeira graduação de modo presencial, 8,7% em cursos a distância e 10,9% afirmaram que

6 Em 2014, o Plano Nacional da Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabeleceu, em sua Meta 15 que “todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014)

o curso foi regular. Observa-se aqui a presença de cursos de formação realizados através do Plano Nacional de Formação de Professores da

Educação Básica (PARFOR),<sup>7</sup> atendendo a um percentual de 2,2%, aspecto não identificado no município de Salvador.

**Gráfico 1** – Formação inicial dos(as) professores(as), por município



Fonte: Survey (2017).

Os(as) professores(as) revelaram que a formação implica diretamente no desenvolvimento da profissão docente, sendo que 51,7% avaliam como excelente a contribuição da formação inicial para a prática profissional. A validação da formação como relevante para a atuação profissional é um indicativo de que os(as) professores(as) reconhecem o lugar da reflexão e da construção de modos colaborativos que são produzidos no contexto da própria profissão como forma de desenvolver-se profissionalmente, corroborando com o que afirma Nóvoa (2011) sobre o papel da formação na relação entre Universidade e Escola. Nesta direção, a formação não significa apenas um modo de construir caminhos para o(a) professor(a) exercer a profissão, mas vai além disso, pois é o modo como essa profissão se constitui a partir da base reflexiva que demanda construção epistêmica da docência produzida com o outro no ambiente educativo.

No que se refere às questões da diversidade, 39,5% dos(as) docentes apontam que estas discussões apareceram na formação inicial voltadas para a pesquisa. A diversidade vai configurando-se no cenário da formação

inicial destes(as) docentes como elemento que inspira/fundamenta investimentos na pesquisa. Neste sentido, a formação inicial de professores(as), nas últimas décadas, vinha promovendo discussões e formações em que a diversidade estava presente nos cursos de licenciatura, fato que nos possibilita entender que 39,5% afirmam que as discussões sobre a diversidade aconteciam nas formações iniciais.

O período em que estes(as) professores(as) efetivaram sua formação inicial culmina com a emergência de políticas públicas de formação para a diversidade na educação, a partir da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no âmbito do Ministério de Educação. A relação com a formação instituída através da SECAD/SECADI ficará mais evidente na análise dos dados sobre a formação continuada apresentados a seguir.

<sup>7</sup> A Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica foi instituída através do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009a), e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), pela Portaria nº 9, de 30 de junho de 2009 (BRASIL, 2009b), por intermédio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

## Formação continuada e as interfaces com a diversidade

Ao tratar da formação docente, consideramos aqui que o(a) professor(a) constrói processos contínuos de formação que são delineados a partir da sua formação inicial e continuada.

A continuidade da formação dos(as) professores(as) acontece de duas maneiras. A primeira é por meio da ampliação da titularidade, com a busca pelos Cursos de Pós-Graduação. No caso específico dos(as) professores(as) de Salvador e Jacobina, a formação acadêmica possui a configuração apresentada na Tabela 1.

**Tabela 1** – Professores(as) com Pós-Graduação por tipo de titulação

Titulação	Salvador		Jacobina	
	Quant.	%	Quant.	%
Graduação	148	100	56	98,2
Especialização	124	83,7	40	70,1
Mestrado	25	16,8	5	8,7
Doutorado	5	3,37	0	0

Fonte: Survey (2017).

A busca pela continuidade dos estudos apresenta-se de forma isolada, solitária, sem um incentivo específico para isto nas redes de ensino. As políticas de incentivo e de afastamento dos(as) docentes para cursar mestrado ainda não são uma realidade entre os(as) respondentes. Alguns(mas) docentes fazem o curso trabalhando, mas com poucas condições de sucesso. Muitos(as) professores(as) nem tentam fazer um mestrado, pois são consumidos(as) pela atividade laboral na docência e pela pouca condição de realização no seu próprio município. Ao olharmos para os dados de Salvador, percebemos que o número de docentes com mestrado, que somam 25 professores(as), ainda é maior que em Jacobina, que conta apenas com 05 professores(as) com esse tipo de formação. Isso se deve à baixa oferta do curso de mestrado no interior. Em Jacobina há apenas um Programa de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Com o processo de interiorização e de expansão dos mestrados, inclusive mestrados profissionais, há uma tendência a elevar o número de professores(as) da Educação Básica inseridos(as) nesse tipo de pós-graduação.

Acreditamos que os mestrados profissionais com foco na diversidade poderão subsidiar os processos formativos dos(as) professores(as), possibilitando a estes o trabalho com a diversidade numa perspectiva que favoreça o desenvolvimento de práticas educativas voltadas para uma construção de saberes fincados em abordagens interculturais. Assim como a formação continuada também pode tornar-se um vetor para que se considere a diversidade como eixo central da formação intercultural de professores(as).

No que tange a pós-graduação *lato sensu*, fica evidenciado que, hegemonicamente, ocorre em instituições privadas. Conforme apontam os dados, em Salvador, 69% dos cursos de especialização são feitos em instituições privadas e 21% em instituições públicas. Em Jacobina, 72,2% dos cursos foram feitos em instituições privadas e 22,2% em instituições públicas. Esse quadro pode ser influenciado pela pouca oferta de cursos na rede pública nas cidades de Salvador e Jacobina. A Universidade do Estado da Bahia oferta, na cidade de Salvador, apenas 3 cursos presenciais e 3 na modalidade a distância ou semipresencial ligados à área de educação. Em Jacobina, a UNEB oferta apenas



1 curso presencial, que não está diretamente ligado à área de educação ou ensino. Segundo Freitas (2012, p. 123):

A não valorização, pela CAPES, dos cursos de especialização como curso de pós-graduação lato sensu, vinculados aos programas de pós-graduação stricto sensu, leva-nos a afirmar que a inexistência dos cursos de especialização na imensa maioria das universidades públicas tem direcionado os professores para cursos de especialização em instituições privadas, que, por sua vez, criaram um nicho mercadológico próprio para atender uma demanda das redes e dos docente na busca pela titulação como única forma de ascensão na carreira

A fim de compreender como se configura o cenário de formação continuada dos(as) professores(as) participantes da pesquisa, buscamos saber se nos últimos dois anos participaram de atividades de formação, tais como: cursos de aperfeiçoamento docente, atividades promovidas pela escola, atividade promovidas pela secretaria de educação, eventos e cursos sobre educação com investimento próprio, entre outros. Essa foi uma questão que permitiu que o(a) docente marcasse mais de uma possibilidade, caso tivesse realizado dois ou mais cursos.

O percentual de professores(as) de Salvador que participa de curso de aperfeiçoamento chegou a 55%, o que revela que o(a) professor(a) ainda busca os cursos de aperfeiçoamento como forma de melhorar sua prática, mas também, e principalmente, para progredir na carreira. Tanto em Salvador como em Jacobina os(as) docentes são promovidos por realização de cursos de aperfeiçoamento. Acreditamos que uma das explicações para esse percentual seja o fato de que poucos(as) professores(as) acessam os cursos de pós-graduação, sobretudo mestrado e doutorado, e, portanto, investem nos cursos de aperfeiçoamento como forma de garantir condições de melhoria da condição de atuação profissional, bem como em razão da possibilidade de progressão na carreira. Em Jacobina a situação não é diferente, pois 55% dos(as) professores(as) afirmam terem feito algum curso de aperfeiçoamento nos últimos dois anos.

No que se refere às atividades promovidas pela própria escola, em Salvador, 40% dos(as) professores(as) afirmam ter participado de alguma atividade de formação desenvolvida na própria escola. Em Jacobina o número é um pouco maior, perfazendo 47% das respostas. Isso indica que há uma incidência grande de professores(as) em atividades de formação realizadas na própria escola. Ao analisar os dados de Salvador, observamos que as atividades de formação desenvolvidas na escola chegam a 20%, percentual igual às atividades de formação desenvolvidas pela Secretaria Municipal da Educação (SEMED). Em eventos custeados pelo próprio(a) professor(a), o percentual é de 18%, e nos cursos de aperfeiçoamento o percentual chegou a 16%.

Em relação às formações continuadas, imparam as respostas sobre atividades desenvolvidas pelas secretarias municipais de educação. Em Salvador, 65% dos(as) professores(as) dizem ter participado de alguma atividade de formação promovida pela SEMED. Em Jacobina, também se registra um quantitativo expressivo, pois 60% dos(as) professores(as) dizem ter realizado alguma atividade de formação via Secretaria da Educação. Esse dado pode ser explicado pelo número elevado de projetos e propostas de formação que as secretarias municipais têm desenvolvido, com vistas a auxiliar os(as) professores(as) na atuação profissional. Além disso, os cursos ofertados pelas duas redes são elementos basilares para a garantia do processo de promoção na carreira, o que faz com que se eleve o número de docentes participantes a partir de cursos com carga horária mínima de 80 horas. É possível observar que esta ênfase nos cursos de formação continuada realizados pelas secretarias municipais possui uma relação direta com a Rede Nacional de Formação Continuada de professores da Educação Básica,<sup>7</sup> em que cursos sobre Pró-letramento,

7 A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica foi criada em 2004, pelo Ministério de Educação e Cultura, com metas de “articular a pesquisa, a produção acadêmica à formação dos educadores, processo que não se completa por ocasião do término de seus estudos em cursos superiores” (BRASIL, 2004, p. 3).

Gestar e programas específicos das secretarias municipais de educação, como Nossa Rede, em Salvador, constituíram a centralidade das formações.

Identificamos, ainda, um considerável número de professores(as) que afirmam ter realizado eventos e cursos com investimento próprio. São 46% em Salvador. Esse dado pode se justificar pela oferta de cursos e formações outras que acontece em Salvador na rede privada, em que os(as) professores(as) precisam custear a sua formação. Esse número é menor em Jacobina, perfazendo apenas 19% dos(as) respondentes. Em Jacobina registram-se poucas empresas e instituições que ofertam cursos na rede privada, não possibilitando aos(as) professores(as) se inserirem nesse tipo de formação.

Fazendo uma espécie de interseção entre os eventos de formação de que participaram os(as) professores(as) com as temáticas abordadas nos percursos formativos, buscamos saber em quais atividades de formação continuada as questões de diversidade foram abordadas. Ressalte-se que essa foi, também, uma questão que permitiu que o(a) professor(a) marcasse mais de uma possibilidade, caso ele(ela) tivesse realizado mais de uma atividade ofertadas pela escola, secretaria municipal de educação ou com recursos próprios, nos quais as temáticas tivessem aparecido. Em 27% das respostas dadas pelos(as) professores(as) de Salvador, não houve nenhuma temática que abordasse algumas das diversidades descritas.

Em Jacobina, segundo as respostas dos(as) participantes, as formações ofertadas pela secretaria municipal de educação que abordam questões da diversidade perfazem um total de 31%. Em atividades realizadas pela própria escola, 23% tratam destas questões, e nos cursos ofertados em outros espaços encontramos um percentual de 21%. Nos cursos em que o(a) professor(a) fez por conta própria, apenas 12% abordam essas temáticas. Neste último caso, a explicação pode ser analisada pela própria escola do(a) professor(a) de não buscar cursos

que estejam diretamente ligados às discussões da diversidade. No entanto, na escola e na secretaria municipal da educação, a tendência é de inserir as questões da diversidade na formação, buscando subsidiar os(as) docentes para a atuação profissional em contextos de diversidade.

Nos municípios baianos envolvidos com a pesquisa, é baixa a relação de temas voltados para a diversidade nos cursos e formação continuada realizados pelos(as) professores(as). Em Salvador, 30,4% responderam que participaram de cursos voltados para temáticas mais gerais sobre a diversidade (concepções; Lei 10.639/2003, temas da Educação de Jovens e Adultos), enquanto em Jacobina foram 36,8% dos(as) respondentes. As questões mais específicas da diversidade, voltadas para os estudantes, foram tratadas apenas com os cursos voltados para a Educação Especial; destes, em Salvador houve 19,5% dos(as) docentes participantes, e em Jacobina, 33,3%. Os dados revelaram que houve uma entrada ainda tímida das temáticas da diversidade nos cursos oferecidos pelas Secretarias de Educação, revelando a necessidade de oportunizar reflexões sobre o trabalho docente com a diversidade. Em relação à formação continuada dos(as) professores(as), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) prevê que deve ser garantido a todos(as) os(as) profissionais, a partir de sua área de atuação, incentivo para que os(as) professores(as) realizem cursos voltados para o trabalho com a diversidade.

Além das formações desenvolvidas pelas Secretarias, os(as) professores(as) participam de formações dadas pelas universidades através de congressos, encontros, entre outros. Esse tipo de formação tem sido uma forma de os(as) professores(as), em ambos os municípios, lograrem formações em que a temática da diversidade também esteja presente. Entretanto, o que impede os(as) professores(as) da Educação Básica de investirem nesse tipo de formação é a condição de trabalho, uma vez que a maioria dos(as) professores(as) trabalha 40 horas, em

dois turnos na unidade educacional. Além disso, o fato de não poder suspender aulas e nem ter professores(as) para garantir a substituição do(a) docente que se ausenta para participação em eventos dessa natureza tem-se constituído como impedimento para que esse tipo de formação continuada gere resultados significativos no contexto das práticas educativas.

Ainda que a formação continuada tenha sido vivenciada em um período em que as políticas da diversidade estavam no cerne da discussão/implementação no país, percebemos na pesquisa que os(as) professores(as) apontaram pouca inserção em cursos que abordaram esta temática. A preocupação dos(as) professores(as) e das próprias secretarias municipais de educação estiveram voltadas para questões mais diretamente ligadas aos processos gerais de aprendizagem dos(as) estudantes e com a inserção das tecnologias para que o(a) docente pudesse lidar com as ferramentas necessárias para este contexto (temáticas presentes nos cursos de formação continuada com maior incidência de participação dos(as) docentes nos dois municípios). Isto não significa que as temáticas sobre a diversidade foram invisibilizadas nos municípios, entretanto não ganharam tamanho destaque que o cenário político educacional das últimas duas décadas apontou como possibilidade de enfrentamento das desigualdades sociais presentes *no universo da escola*.

## Algumas considerações

Os dados analisados revelaram que tanto a formação inicial como a continuada são fundantes para que os(as) professores(as) possam compreender e lidar com as questões da diversidade no seu fazer educativo. Há, no entanto, um destaque para a formação continuada, locus em que se visibiliza a temática em torno das questões da diversidade, que emergem tanto da própria formação que os(as) professores(as) realizaram, como da atuação destes(as) na profissão docente.

A pesquisa mostrou, ainda, os impactos da formação para o trabalho com a diversidade na Educação Básica, que como apontam os resultados da pesquisa, mantém direta relação com as políticas voltadas para a formação de professores(as) em contextos de diversidade, as quais se intensificaram a partir da ação da SECAD/SECADI, que dentre outras ações, buscou implementar o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltados à valorização política da diversidade, com vistas a garantir a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. Assim, considerando que a formação lograda pelos participantes do estudo está compreendida, sobretudo, por um período em que as questões da diversidade estavam em pauta nas políticas de formação de professores(as), o resultado aponta para uma valorização e reconhecimento da diversidade como elemento basilar que deve estar presente tanto nos cursos de formação inicial como continuada.

É preciso considerar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica, conforme o Parecer CNE/CP nº 2, de 09 de junho de 2015 (BRASIL, 2015), trouxe para a cena a necessidade de formar os(as) professores(as) em alinhamento com as práticas educativas desenvolvidas no cotidiano escolar. Isso justificou a dimensão de ampliar para 800 horas, conforme tal resolução, a carga horária destinada a práticas e estágios supervisionados. Dentre os objetivos de tal ampliação está a ideia de que a formação deve contemplar as questões que emergem da própria profissão, dentre as quais o trabalho com a diversidade se insurge como um modo de compreender como o(a) professor(a) desenvolve as suas práticas.

No que tange a formação inicial, vimos que os(as) professores(as) possuem formação em licenciatura, com a maioria formada por instituições públicas. São professores(as) que avaliam positivamente a formação que obtiveram

para o desenvolvimento da profissão docente. Assim, a pesquisa evidenciou que a formação inicial é fundante para que o(a) professor(a) possa atuar na profissão, entendendo que é nela que as aprendizagens para atuação docente se iniciam, mas que continuam nos processos de formação continuada que realizam tais participantes.

Com relação à formação continuada, a pesquisa evidenciou que os(as) professores(as) buscaram esse tipo de formação por duas razões centrais: pela possibilidade de progredirem na carreira, uma vez que as formações são pontuadas para garantia de elevação do soldo; e pela necessidade de buscar desenvolver novas aprendizagens em torno das atividades que realizam nas escolas. A pós-graduação *lato sensu* destaca-se como a mais procurada pelos(as) docentes. A pós-graduação *stricto sensu* está presente, mas em menor percentual. A razão para isso pode ser a baixa oferta dessa modalidade de curso no Estado, sobretudo em Jacobina, que conta apenas com um programa de mestrado profissional na área de educação.

Ao tensionarmos os resultados da pesquisa com o cenário atual sobre as políticas de formação dos(as) professores(as), concluímos que há um silenciamento de políticas que valorizem o trabalho da diversidade em sala de aula. Isso já se inicia com o desmonte da SECADI e com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que invisibiliza a questão da diversidade, não a reconhecendo como central no processo de formação dos(as) professores(as). A atual conjuntura política do país é extremamente preocupante, na medida em que além das questões da diversidade serem tratadas como não pertinentes ao trabalho do(a) professor(a), gera-se um ataque à figura do(a) docente, cuja autonomia e condições de trabalho vão se tornando cada vez mais ameaçadas. No bojo dessas questões, ameaçam-se e desmontam-se as políticas de formação de professores(as), sobretudo no que tange aos contextos em que a diversidade pese como uma dimensão relevante na profissão docente.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Normal**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 04 dez. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 04 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, DF, 1993.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 7. ed. Brasília, DF: Edições Câmara, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: dez. 2019.

BRASIL. Ministério Extraordinário de Política Fundiária. **PRONERA – Manual de Operações 1998**. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 01/2002, de 03 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº

9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Brasília, DF, 2003.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d5159.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.** Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-continuada-de-professores>. Acesso em: 05 dez. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, DF, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm). Acesso em: nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo).** Apresentação. Brasília, DF, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12395:apresenta](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12395:apresenta). Acesso em: nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf>. Acesso em: nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 09, de 30 de junho de 2009.** Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da

Educação. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port\\_normt\\_09\\_300609.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf). Acesso em: nov. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara Básica de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 04, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 04 dez. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011.** Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo de dos cargos em comissão do grupo-direção e assessoramento superiores – DAS e das funções gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Brasília, DF, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm). Acesso em: nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Programa Nacional de Educação do Campo PRONACAMPO.** Brasília, DF, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192). Acesso em: dez. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 2/2015, de 09 de junho de 2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, p. 13, 25 jun., 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>



[docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file](#). Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: dez. 2019.

CARREIRA, Denise. **Igualdade e diferenças nas políticas educacionais**: a agenda da diversidade nos governos Lula e Dilma. São Paulo: Ação Educativa, 2017.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CANDAU, Vera Marai Ferrão. Diferenças, desigualdades e educação escolar: desafios da perspectiva intercultural. In: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios (org.). **Diferenças e desigualdades no cotidiano escolar da Educação Básica**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017. p. 23-56.

DESLANDES, Keila. **Formação de professores e direitos humanos**: construindo escolas promotoras da igualdade. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção Cadernos de Diversidade).

FLEURY, Reinaldo Matias. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 405-423, jul./dez. 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação inicial e continuada: a prioridade ainda postergada. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (org.). **Trabalho na Educação Básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 91-129.

GOMES, Nilma Lino. Políticas públicas para a diversidade. **Revista Sapere Aude**, Belo Horizontes, v. 8, n. 15, p. 7-22, jan./jun. 2017a.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017b.

IVENICKI, Ana. Políticas educacionais e diversidade na escola: desafios da/na contemporaneidade. In: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios (org.). **Políticas, práticas e formação na educação básica**. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 13-22.

IVENICKI, Ana. Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios

na contemporaneidade. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 1151-1167, jul./set. 2018.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. Tradução de Bedel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Pinhais, PR: Melo, 2011.

NOVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 10 nov. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância – **Conferência de Durban**. Durban, África do Sul, 2001. Disponível em: [http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao\\_durban.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf). Acesso em: dez 2019.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos. **Modos de habitar a profissão docente na educação básica**. Texto apresentado na Banca de Promoção Docente para Professor Titular Pleno. Salvador: UNEB, 2019. No prelo.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (coord.). **Profissão Docente na Educação Básica da Bahia**. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2016.

SALVADOR. Leis Municipais. **Lei complementar nº 34, de 09 de junho de 2003**. Altera, acrescenta e revoga dispositivos da lei complementar nº 1/91 que “institui o regime jurídico único dos servidores públicos do município de salvador”, e suas alterações posteriores e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/estatuto-do-servidor-funcionario-publico-salvador-ba>. Acesso em: 01 nov. 2019.

SURVEY. 2017. Disponível em: <https://survey.com.br>. Acesso em: 11 nov. 2019.

WASH, Catherine. Interculturalidade crítica e educação intercultural. In: SEMINÁRIO INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL, 2009, La Paz. **Anais** [...]. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andres Bello, 2009.

*Recebido em: 27/12/2019  
Aprovado em: 13/02/2020*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.



# UMA ANÁLISE SOBRE OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

*Marielda Ferreira Pryjma (UTFPR)\**  
<https://orcid.org/0000-0003-1141-501X>

*Jamile Cristina Ajub Bridi (INSEP)\*\**  
<https://orcid.org/0000-0003-4424-1351>

## RESUMO

As reflexões sobre a formação de professores são o tema deste estudo e tentam elucidar como um processo formativo está e esteve sendo realizado no interior de uma instituição pública de educação superior. A coleta de dados pautou-se em duas etapas para a sua realização: levantamento teórico sobre o tema formação de professores; levantamento e análise das propostas formativas indicadas nos documentos institucionais. Os resultados indicam que os Programas como o Esquema I e II, PLI, PARFOR, LIFE, PIBID alavancaram as ações institucionais voltadas para a formação de professores. As políticas se consolidaram nos bastidores institucionais e se transformaram em ações concretas; dessa forma, professores e pesquisadores debruçam-se sobre esses processos formativos, contribuindo, mesmo que modestamente, pela melhoria e aprimoramento dos cursos de licenciaturas na instituição. Finalmente considera-se que a formação de professores implica em uma permanente análise e reflexão, pois na medida em que se avança, novos desafios se apresentam, desencadeando novas necessidades e novas análises e reflexões; é o movimento dialético impulsionando os formadores de professores.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Educação básica. Políticas educacionais.

## ABSTRACT

### ANALYSIS ON THE PROGRAMS OF TEACHER TRAINING FOR BASIC EDUCATION

The reflections on teacher training are the theme of this study and its try to

\* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR). Líder Coordenadora do Grupo de Pesquisa sobre Desenvolvimento Profissional Docente Transmutare (UFTPR). Participa da Rede Interinstitucional de Pesquisadores e Formação de Professores (RIPEFOR). E-mail: [marielda@utfpr.edu.br](mailto:marielda@utfpr.edu.br)

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pedagoga na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e Professora do Magistério do Ensino Superior no Instituto Superior de Educação do Paraná (INSEP). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa sobre Desenvolvimento Profissional Docente Transmutare (UFTPR). E-mail: [jamilebridi@utfpr.edu.br](mailto:jamilebridi@utfpr.edu.br)

elucidate how a formative process is and it has been carried out within a public institution of higher education. Data collection was based in two stages for its realization: theoretical survey on the theme of teacher education; survey and analysis of the formative proposals indicated in the institutional documents. The results indicate that formative process, such as Scheme I and II, PLI, PARFOR, LIFE, PIBID leveraged institutional actions aimed at teacher training. The policies have been consolidating behind the institutional scenes and have been becoming concrete actions. So, teachers and researchers pursue these formative processes, contributing, even modestly, the improvement teaching major. Finally, teacher training implies a permanent analysis and reflection, because according to the evolution, new challenges are triggering new needs, new analyses and reflections. It is the dialectical movement driving teacher trainers.

**Keywords:** Teacher training. Basic education. Educational policies.

## RESUMEN

### ANÁLISIS DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA

Las reflexiones sobre la formación del profesorado son el tema de este estudio y tratan de esclarecer cómo es y se ha llevado a cabo un proceso formativo dentro de una institución pública de educación superior. La busca de datos se basó en dos etapas para su realización: revisión teórica sobre el tema de la formación del profesorado; estudio y análisis de las propuestas formativas indicadas en los documentos institucionales. Los resultados indican que programas como Esquemas I y II, PLI, PARFOR, LIFE, PIBID aprovecharon las acciones institucionales dirigidas a la formación del profesorado. Las políticas se han consolidado tras las escenas institucionales y se han convertido en acciones concretas y profesores, los investigadores se centran en estos procesos formativos, contribuyendo, aunque modestamente, a la mejora y progreso de grados en la institución. Por último, se considera que la formación del profesorado implica un análisis y una reflexión permanentes, ya que a medida que el progreso, los nuevos retos están desencadenando nuevas necesidades y nuevos análisis y reflexiones, es el movimiento dialéctico que impulsa formadores de maestros.

**Palabras clave:** Formación del profesorado. Educación básica. Políticas educativas.

## Introdução

No panorama nacional, as políticas que visam à formação de professores permanecem em discussão, impulsionando o número de pesquisas sobre esse tema na área de educação. Análise sobre os processos formativos dos professores têm sido sistemáticos nos últimos anos no país, notadamente aqueles que enfocam a educação básica brasileira. O

contexto nacional tem sofrido modificações no que se refere às políticas destinadas a essa formação, e o grupo de pesquisa responsável por este estudo encontrou nessas transformações a justificativa para esta investigação. A primeira razão se pauta na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que

renovou e direcionou claramente as análises sobre a formação docente no país, ampliando e concretizando inúmeras investigações da década de 1990 para cá, permitindo que um cenário fosse constituído sobre a temática. Outro fator determinante para desencadear essa análise foi a proposição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), pois afetou diretamente o contexto da instituição de educação superior a que o grupo de pesquisa está vinculado. Esclarece-se que o REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), e constitui-se em uma das ações que previa o aumento de vagas nos cursos de graduação, a inovação pedagógica por meio de metodologias diferenciadas e o combate à evasão.

Foi a partir dessas reflexões que a proposta deste estudo se pautou e os questionamentos feitos levaram a equipe de pesquisadores a tentar compreender como esse processo formativo está e esteve sendo realizado no interior de uma instituição pública de educação superior no Brasil. Ao analisar uma realidade local seria possível entender uma realidade global, visto que as interações que ocorrem no meio acadêmico revelam que os processos formativos, para se efetivarem, se desenvolvem com o apoio dos pares, em grupos, em redes, demonstrando que a sociedade necessita do trabalho coletivo e das análises sistêmicas. Desta forma, a formação de professores é o tema central deste estudo e encontra em um contexto institucional a sua análise e reflexão. Assim, este parecer *analisa as propostas formativas voltadas para o professor da educação básica desenvolvida por uma instituição de educação superior*, para apresentar e analisar o contexto sócio-histórico dessa formação.

Nesse contexto, a pesquisa documental delineou o encaminhamento metodológico, priorizando a abordagem qualitativa por considerar que a fonte de dados encontra no próprio ambiente da pesquisa sua sustentação, permitindo que o entendimento dos

resultados refletisse os pressupostos teóricos e constituísse um novo conhecimento a partir dessa reflexão.

Como procedimentos de coleta de dados, esse estudo pautou-se em duas etapas essenciais para a sua realização, a saber: a) levantamento teórico sobre o tema formação de professores; b) levantamento e análise das propostas formativas indicadas nos documentos institucionais. A primeira etapa consistiu na pesquisa teórica acerca do tema em estudo, com o intuito de ampliar e apropriar-se de fundamentos que permitiriam uma análise consistente dos dados de pesquisa. A segunda considerou exclusivamente os documentos institucionais que apresentaram as propostas voltadas ao processo de formação do professor da educação básica e que foram reveladas nas políticas institucionais. Ambas as etapas, em vários momentos de pesquisa, ocorreram concomitantemente.

A opção pelo uso de documentos se deu porque eles oferecem uma enorme gama de dados que permitem recuperar, revisar e visitar informações que ampliam o entendimento sobre o objeto de compreensão. Outro fator que levou à escolha da pesquisa documental como estratégia metodológica para a coleta de dados foi o uso de documentos consente adicionar a dimensão do tempo à compreensão do social (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros. Ressalta-se que o termo “análise documental” foi uma opção metodológica que está sustentada na explicação de que esse procedimento possibilita a identificação de dados nos documentos a partir do objeto de estudo (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Os documentos utilizados para a realização deste estudo envolveram aqueles que estavam vinculados ao departamento responsável pela formação na instituição desde a primeira

proposta existente na universidade em 1984, incluindo a documentação da legislação brasileira e institucional, notadamente nos relatórios, editais e demais dados que expressem as intenções formativas das propostas voltadas para a formação de professores.

Assim, após todos os documentos serem selecionados, foram explorados considerando o aporte teórico da análise de conteúdo (BARDIN, 2009), utilizando, particularmente, os seguintes pressupostos: a) “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2009, p. 40); b) compreender o sentido da comunicação para explicar e sistematizar o conteúdo das mensagens, particularmente para conhecer o que está por trás das palavras, em busca de outras realidades apresentadas nelas; c) por fim, “a finalidade é sempre a mesma, a saber, esclarecer a especificidade e o campo de ação da análise de conteúdo” (BARDIN, 2009, p. 47). Os documentos, dessa forma, foram analisados para esclarecer e explicar a partir de um contexto e ampliar a compreensão do texto original (BARDIN, 2009).

A instituição em questão, historicamente, dedicou-se à formação profissional, focalizando sua atenção nos cursos técnicos de Ensino Médio durante quase um século. No entanto, ela foi responsável pela formação pedagógica de inúmeros profissionais da área de educação. Os primeiros cursos, como já citado, tiveram a sua oferta iniciada em 1984 e foram criados em caráter emergencial e extraordinário, já que buscava formação para a docência dos profissionais que poderiam atuar como professores na educação profissional. Estrategicamente, a apresentação das políticas nacionais de formação de professores para a educação profissional será o pano de fundo deste estudo para que se possa situar os diferentes momentos históricos do país e da Instituição de Ensino Superior (IES). Este estudo permitiu revelar a trajetória formati-

va da instituição e se constitui uma valiosa contribuição ao contexto sócio-histórico da formação de professores no país.

## A formação de professores para a educação profissional

A formação de professores que atuariam nas Escolas Técnicas Industriais ocorreria, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, por meio dos cursos específicos de educação técnica e as disciplinas de educação geral teriam os seus professores formados, em nível superior, nas faculdades de filosofia, ciências e letras (MAZZOTA, 1985). Esta distinção, em relação à formação, para atuação como professor foi superada pela Lei nº 5.540, promulgada em 1968 (BRASIL, 1968), quando ficou estabelecido que os professores que atuariam nos cursos de segundo grau, tanto nas disciplinas técnicas como nas gerais, deveriam ocorrer em nível superior. Todavia, esta exigência legal apresentou uma alternativa, na medida em que o Decreto-Lei nº 464, de 1969 (BRASIL, 1969) possibilitou os exames de suficiência para habilitar professores nas áreas que houvesse falta de profissionais certificados.

As Diretorias de Ensino Comercial, Agrícola e Industrial propuseram ações diferenciadas para a formação de professores para o ensino profissional, e destas pode-se destacar a Diretoria de Ensino Industrial, que apresentou, em 1969, um plano de formação de professores mais elaborado. O plano previa a formação de professores por meio de dois esquemas distintos: a) Esquema I, destinado aos profissionais de nível superior, que oferecia uma formação pedagógica com duração de 720 horas/aula; e b) Esquema II, destinado aos técnicos de nível médio que oferecia, concomitantemente, a formação específica e a formação pedagógica, totalizando uma carga horária de 1600 horas/aula. A unificação das três diretorias de ensino, em 1971, deu origem ao Departamento de Ensino Médio (DEM) e esta foi determinante

para a história do ensino técnico, visto que representou o início de uma política distinta para a formação do professor deste nível de ensino com a promulgação da Portaria nº 432, de 1971 (BRASIL, 1971a), que criou os cursos de formação de professores nos mesmos moldes apresentados pela antiga Diretoria de Ensino Industrial.

Com a obrigatoriedade da profissionalização, estabelecida pela Lei nº 5.692, de 1971 (BRASIL, 1971b), a política de formação de professores defrontou-se com uma demanda efetiva: agora todo o ensino de segundo grau deveria ser ministrado por professores habilitados para lecionarem as disciplinas profissionalizantes. Isto gerou um problema político, já que a demanda de professores habilitados não poderia ser atendida em curto e médio prazo. Esta situação comprometeu a qualidade da formação docente e os cursos Esquema I e Esquema II passaram a ser ofertados em instituições sem tradição na área técnica e/ou educacional, comprometendo diretamente as propostas de formação de professores. A necessidade de atender aos quesitos legais de certificação fez com que muitos dos cursos oferecidos assumissem um caráter emergencial, com regimes especiais e somente a apresentação superficial de conteúdos considerados necessários ao bom desempenho da atividade docente.

Neste mesmo contexto, as universidades não tinham a tradição de formar docentes para o ensino técnico e a Lei nº 5.540 (BRASIL, 1968) volta-se para a abertura e reconhecimento de cursos em nível superior, não assumindo essa responsabilidade. Após inúmeras discussões e problemas advindos dessas políticas, o Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE nº 335 (BRASIL, 1982a), determinou que tanto a licenciatura quanto os cursos Esquema I e II seriam considerados alternativas válidas para a formação de professores para o ensino técnico. Contudo, também regulamentou que

estes cursos teriam que seguir as mesmas regulamentações e procedimentos exigidos para outros cursos de graduação (Quadro 1).

A obrigatoriedade pelo ensino profissionalizante deixa de existir em 1982, a partir da promulgação da Lei nº 7.044, de 1982 (BRASIL, 1982b), e a necessidade da formação de professores para o ensino técnico permanece clara. Em 1986, os Centros Federais de Educação Tecnológica dos Estados do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro assumem a responsabilidade de oferecer cursos de formação de professores para este nível de ensino. Somente em 1997 os cursos de formação de professores, nos moldes apresentados anteriormente, foram extintos, sendo substituídos por um Programa Especial de Formação Pedagógica, destinado aos profissionais portadores de curso superior, que habilitaria pedagogicamente a estes atuarem no magistério (BRASIL, 1997).

Esse Programa Especial teve o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET/PR) designado, por meio do Decreto nº 3.462, de 2000 (BRASIL, 2000b), como instituição formadora de professores para as áreas científicas e tecnológicas, o qual fez a opção pela formação pedagógica dos professores que ministrariam as disciplinas do ensino básico e médio. Como essa mesma instituição iniciou a formação de professores para o ensino técnico em 1984, a sua vasta experiência possibilitou que fossem ofertadas turmas desse Programa Especial no Estado do Paraná e em outros Estados da Federação. A proposta do Programa Especial de Formação Pedagógica (BRASIL, 2000a) colocou em discussão o processo de formação e aprendizagem dos professores, destacando que a formação inicial como a preparação profissional tem papel crucial para possibilitar aos professores apropriação de determinados conhecimentos e experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário.

**Quadro 1** – Comparativo entre o Curso Esquema I e o Programa Especial de Formação Pedagógica

Curso Esquema I	Programa Especial de Formação Pedagógica
Candidatos: portadores de diploma de curso superior, relacionado com a habilitação pretendida, excetuando-se os cursos de licenciaturas.	Candidatos: portadores de diploma de curso superior, relacionado com a habilitação pretendida.
Disciplinas para habilitação: até 3 disciplinas dentro da área de formação específica, que tenha sido estudada no mínimo 160 horas na graduação.	Disciplinas para habilitação: uma disciplina que tenha sido estudada no mínimo 160 horas na graduação.
Carga horária: 900 horas/aula.	Carga horária: 600 horas/aula
Prática de ensino: prevista no final do curso, com duração de 315 horas/aula.	Prática de ensino: prevista para acontecer durante toda a execução do programa, com duração de 300 horas/aula.
Diploma de licenciatura plena ao final do curso.	Certificado de licenciatura plena ao final do programa.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras deste artigo com base em Brasil (1982a, 1997).

O documento que regularizou o programa de formação pedagógica tornou evidente que seria imprescindível, face às novas demandas sociais, rever os modelos de formação docente, buscando: a) fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras; b) fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores; c) atualizar e aperfeiçoar os currículos, face às novas exigências; d) articular a formação com as demandas da realidade escolar na sociedade contemporânea; e) articular a formação com as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica brasileira, preparando para serem agentes dessas mudanças; f) melhorar a oferta de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou programas de formação (BRASIL, 2000a).

Todavia, a qualificação profissional dos professores dependerá, fundamentalmente, de algumas mudanças que envolveriam: a) o estabelecimento de um sistema nacional de desenvolvimento profissional contínuo para todos os professores do sistema educacional; b) o fortalecimento dos vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores; c) a formulação, discussão e implementação de um sistema de

avaliação e certificação de cursos, diplomas e competências de professores em âmbito nacional (BRASIL, 2000a). Os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) embasaram-se nestes princípios para a formação de professores e esta, de fato, foi direcionada para a profissionalização do professor e do atendimento das necessidades da Educação Básica na sociedade brasileira.

Assim, a LDB (BRASIL, 1996) trouxe como desafio uma nova maneira de formar e atualizar os professores, estimulando a educação continuada (aquela que se realiza durante o transcorrer de toda a vida profissional em decorrência de necessidades de atualização), instigando os estabelecimentos formadores a se inovarem institucional e estruturalmente. As propostas curriculares para a formação de professores do Esquema I e II foram alteradas e reconstruídas considerando uma nova abordagem teórica metodológica. Partindo de grandes temas para discussão e aprofundamento por meio de estudos, o novo currículo enfocou amplamente as dimensões do ensino, a escola como instituição e organização, os paradigmas da ciência, a redefinição do papel do professor, as competências para ensinar e participar da gestão do ensino.



Todos esses aspectos consideraram as novas posturas e comportamentos diante dos desafios sociais, as tendências para o ensino, as concepções e os princípios psicopedagógicos que devem nortear as decisões sobre a aprendizagem e as concepções sobre tecnologia e educação tecnológica. Todos os temas foram organizados em torno de núcleos assim designados: Núcleo Contextual, Núcleo Estrutural e Núcleo Integrador. Tais núcleos tiveram o objetivo de construir novos conhecimentos e habilidades necessários para a formação do docente, possibilitando o desenvolvimento profissional articulado com a teoria e a prática, ultrapassando os modelos tradicionais de formação, em que as disciplinas fragmentavam os conhecimentos em compartimentos estanques. A proposta considerou, também, que para o docente compreender e transformar a realidade do contexto em que está inserido, todos os temas indicados seriam trabalhados com a participação dele em pesquisas em educação, seminários e estágios.

O Núcleo Contextual foi constituído pelos seguintes temas: gestão escolar, a instituição escolar como organização e profissão professor. O objetivos destes temas foram: propiciar a compreensão de todos os mecanismos que envolvem a organização e estruturação de uma instituição de ensino nos seus diferentes níveis; desenvolver o processo gerencial das relações humanas e profissionais que se desenvolvem nas instituições; avaliar o papel da instituição de ensino como agência de transformação da realidade na qual está inserida.

O Núcleo Estrutural, por sua vez, desenvolveu temas como paradigmas da educação, dimensão da ciência e da tecnologia no ambiente educacional e concepções psicopedagógicas do processo de ensino e aprendizagem, atendendo dessa maneira o que preconiza a mencionada Resolução, cuja principal finalidade é oportunizar ao professor a aquisição de competências e o desenvolvimento de habilidades necessárias ao exercício das atividades inerentes à sala de aula, à compreensão do seu papel de agente

de transformação e à sua prática pedagógica e responsabilidade no desenvolvimento de pesquisas educacionais.

O Núcleo Integrador foi desenvolvido por meio do planejamento multidisciplinar, objetivando uma visão global da realidade na qual está inserida a prática do educador, tendo a interdisciplinaridade como elo articulador das diferentes áreas do conhecimento. Cada tema proposto ficou sob a responsabilidade de um professor que tinha como incumbência organizar, planejar e desenvolver os conteúdos estabelecidos, podendo-se valer de diferentes metodologias de ensino, possibilitando ampla visão da interação entre teoria e prática sob diferentes enfoques.

A disciplina de Metodologia da Pesquisa em Educação acompanhou todo o processo de formação, possibilitando a familiaridade com os procedimentos de investigação sobre os objetos de ensino e com o processo histórico de produção do conhecimento, auxiliando o professor a fazer uso da contribuição dada pela pesquisa. A intenção dessa abordagem foi dar ao conhecimento um novo significado, deixando de ter uma função informativa para ser uma experiência de formação e reconstrução, auxiliando efetivamente o educador na apreensão e transformação da própria prática. Assim, o processo de avaliação deveria ser planejado de forma que o educador pudesse ser avaliado sob diferentes perspectivas, ou seja, como elemento responsável pela gestão escolar, como facilitador do processo de ensino e aprendizagem e como pesquisador da sua própria prática pedagógica, além da sua atuação em sala de aula.

A formação inicial como preparação profissional tem papel crucial para possibilitar que os professores se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências para atuar no novo cenário. A formação destes profissionais foi bastante desafiadora, visto que se tratava de especialistas em diferentes áreas do conheci-

mento e buscavam uma qualificação profissional para atuarem como professores.

As mudanças nas bases legais e curriculares traziam novas abordagens a serem desenvolvidas e as instituições formadoras deveriam assegurar que tais processos ocorreriam nesses cursos. A solução encontrada para atender a este desafio ocorreu de forma coletiva e a equipe de professores, que iria atuar nestes cursos, encontrou respostas criativas para o currículo, organizando uma proposta a ser desenvolvida sob esta nova tendência. Em 2011 a proposta curricular sofreu uma nova alteração e o programa especial de formação teve sua configuração bastante alterada. A carga horária foi ampliada em 200 horas e as atividades teórico-práticas passaram a ser pano de fundo da nova proposta. O eixo articulador do novo currículo

passou a ser a prática docente e esta atendeu as necessidades detectadas e demandas trazidas a partir dos resultados das avaliações feitas em relação ao próprio curso.

## Os cursos de licenciaturas na IES

No contexto nacional, segundo números do último censo da educação superior apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, sinopse de 2017, são ofertados 26 tipos de cursos de licenciatura no Brasil, totalizando 7.272 cursos de licenciatura ofertados por instituições de educação superior credenciados pelo Ministério da Educação (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018) (ver Quadro 2).

**Quadro 2** – Número de cursos de licenciatura no país, 2017

Cursos	Bacharelado	Licenciatura	Tecnólogo	Total
Número de Cursos	21.103	7.272	7.005	35.380
Pública	5.436	3.792	1.197	10.425
Federal	3.607	2.083	663	6.353
Estadual	1.476	1.525	486	3.487
Municipal	353	184	48	585
Privada	15.667	3.480	5.808	24.955

**Fonte:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018).

Apesar desse indicador apresentar uma pequena diferença, a oferta de cursos ofertados no sistema público de ensino é maior; essa ampliação ocorreu tanto no número de instituições responsáveis pela oferta dos cursos, quanto no número de cursos disponibilizados.

Atualmente os cursos de formação para professores têm nas instituições públicas de ensino a sua maior oferta, demonstrando uma redução entre as instituições de iniciativa privada.<sup>1</sup> Esse fato pode ter ocorrido em razão

<sup>1</sup> O relatório de 2010 indica que havia um número maior de instituições de educação superior privadas que ofertavam cursos de licenciatura na ocasião (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2010).

do programa REUNI, que possibilitou, além da ampliação do número de instituições federais no país, a inclusão das licenciaturas nas suas políticas formativas, aumentando significativamente a oferta de licenciaturas nos últimos anos no país.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996), conduziu a discussão e debates sistemáticos sobre a formação docente no país, fortalecendo estudos e pesquisas na área a partir da década de 1990. O número de cursos de licenciatura aumentou pelo estímulo dado pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades

Federais (REUNI) (BRASIL, 2007). O REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), e constitui-se em uma das ações que previa o aumento de vagas nos cursos de graduação, a inovação pedagógica por meio de metodologias diferenciadas e o combate à evasão.

O INEP apresenta um panorama geral das graduações no país e em seus relatórios indicam os resultados subdivididos por “Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2017); e no caso da formação para a docência, designa três diferentes nomenclaturas<sup>2</sup> para

2 São nomenclaturas utilizadas na sinopse da educação superior as seguintes terminologias para a formação de professor da educação básica: Formação de professor das séries finais do ensino fundamental; Formação de professor das séries iniciais do ensino fundamental; Formação de professor de educação especial; Formação de professor de educação física para educação básica; Formação de professor do ensino fundamental; Formação de professor do ensino médio; Formação de professor para a educação básica; Licenciatura Intercultural; Licenciatura Intercultural Indígena. São nomenclaturas utilizadas na sinopse da educação superior as seguintes terminologias para a formação de professor das disciplinas profissionais: Formação de professor de artes (educação artística); Formação de professor de artes plásticas; Formação de professor de artes visuais; Formação de professor de biblioteconomia; Formação de professor de computação (informática); Formação de professor de dança; Formação de professor de disciplinas do setor primário (agricultura, pecuária, etc.); Formação de professor de economia doméstica; Formação de professor de educação física; Formação de professor de enfermagem; Formação de professor de mecânica; Formação de professor de música; Formação de professor de teatro (artes cênicas); Formação de professor do ensino técnico; Formação de professor em segurança pública; Licenciatura para a educação profissional e tecnológica. São nomenclaturas utilizadas na sinopse da educação superior as seguintes terminologias para a formação de professor das áreas específicas: Formação de professor de biologia; Formação de professor de ciências; Formação de professor de educação religiosa; Formação de professor de estudos sociais; Formação de professor de filosofia; Formação de professor de física; Formação de professor de geografia; Formação de professor de história; Formação de professor de letras; Formação de professor de linguística; Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna; Formação de professor de língua/literatura vernácula (português); Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna; Formação de professor de matemática; Formação de professor de psicologia; Formação de professor de química; Formação de professor de sociologia; Formação de professor em ciências sociais (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E

distinguir os tipos de proposta: formação de professor da educação básica, formação de professor de disciplinas profissionais e formação de professor das áreas específicas (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2017). Entende-se por “formação de professor da educação básica” os cursos de formação voltados para esse fim, sem mencionar uma área do conhecimento ou alguma particularidade formativa. Já os cursos destinados à formação profissional buscam assegurar a formação do professor que atuará na educação básica integrada à educação profissional. Já os cursos voltados para a formação de professores das áreas específicas representam as áreas tradicionalmente denominadas específicas, como português, matemática, física, química, biologia, entre outras.

Atualmente, os dados do relatório divulgado em 2019 (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, 2019) indicam que existem 3.182 estudantes matriculados nos cursos de licenciatura na IES em todo o Estado.

Outro fator determinante para assegurar a qualidade da formação está relacionado ao Núcleo Docente Estruturante (NDE), que é composto por um grupo de docentes vinculados às licenciaturas com atribuições acadêmicas voltadas ao processo de concepção do curso, acompanhamento, atualização e consolidação de cada projeto pedagógico (BRASIL, 2010a).

Os professores que compõem esses núcleos acompanham o desenvolvimento da proposta dos cursos e permanentemente analisam se a identidade, o propósito e as intenções formativas contidas nos cursos de graduação estão adequados aos princípios institucionais de formação acadêmica, bem como as bases legais do país. Particularmente a partir de 2015, uma das principais incumbências do NDE esteve direcionada ao ajustamento dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, pois com a promulgação da Resolução nº 2, em 2015, (BRASIL, 2015) novas regulamentações para a formação docente foram implantadas.

PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2017).

**Quadro 3** – Cursos de Licenciaturas por *Campus*, ano de criação, número de alunos e conceito

<i>Campus</i>	Curso (em atividade)	Ano de criação	Nº alunos ativos	Nº Alunos Formados	Conceito 2017
AP	Licenciatura em Química	2011	161	39	4
CM	Licenciatura em Química	2011	183	53	4
CP	Licenciatura em Matemática	2011	200	60	4
CT	Licenciatura em Física	2009	259	39	4
CT	Licenciatura em Letras Inglês	2016	200	0	---
CT	Licenciatura em Letras Português	2016	204	0	---
CT	Licenciatura em Matemática	2011	227	37	4
CT	Licenciatura em Química	2012	130	31	4
DV	Licenciatura em Ciências Biológicas	2011	249	77	4
FB	Licenciatura em Informática	2011	201	34	4
LD	Licenciatura em Química	2011	184	37	4
MD	Licenciatura em Química	2013	164	15	4
PB	Licenciatura em Letras Português-Inglês	2007	281	246	4
PB	Licenciatura em Matemática	2018	50	0	4
PG	Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas	2017	117	0	---
SH	Licenciatura em Ciências Biológicas	2014	180	10	5
TD	Licenciatura em Matemática	2011	156	45	4

**Fonte:** Elaborado pelas autoras deste artigo.

## A IES no contexto das políticas nacionais

Antes de iniciar a análise dos desdobramentos das políticas nacionais na IES investigada, cabe uma breve contextualização dessas instituições no país. Entre os anos de 1993 e 1994, o MEC conduziu a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, em processos ascendentes, gerando planos municipais, estaduais e, por fim, o nacional. Os dirigentes da educação daquele momento, em sua maioria, seja no âmbito municipal ou estadual, seja em órgãos públicos ou como componentes de organizações da sociedade civil, contribuíram e tiveram alguma forma de participação nesse processo.

A LDB retomou o mandato de Jomtien, instituindo a Década da Educação, a vigorar a partir de de-

zembro de 1997 (art. 87) e determinando à União encaminhar ao Poder Legislativo, no prazo de um ano, o Plano Nacional de Educação. Novamente se obtêm avanços: o plano deve ter sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos e a duração de uma década. O ano de 1997 foi dedicado à sua formulação. Seguiram-se três anos: 1998, 1999 e 2000 de tramitação legislativa no Congresso Nacional. Ali, um amplo e intenso programa de debates foi instaurado, emendas foram apresentadas, sugestões, encaminhadas. Até que em 9 de janeiro de 2001, o Presidente sancionou a lei que institui o PNE. O PNE, portanto, consolida um desejo e um esforço histórico de mais de 60 anos. (BRASIL, 2001, p. 14).

Ao sancionar o texto, ora aprovado pelo Congresso, o presidente da República Fernando Henrique Cardoso fez nove vetos aos subitens do Plano que promoviam alterações ou recomendavam a ampliação de recursos financeiros

para a educação, dos quais cinco se referiam diretamente à “educação superior”. Naquele momento, o foco era a formação do docente para a educação básica.

Em abril de 2007, o MEC lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual se constitui basicamente em um conjunto de mais de 40 ações e programas voltados para a educação básica, superior, profissional e continuada, e, simultaneamente, aprovou o Decreto nº 6.094 (BRASIL, 2007b), que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, considerado alicerce jurídico do PDE.

Em 2007, com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007c), muitas ações foram planejadas e efetivadas de modo a contemplar a educação básica, a educação profissional e a educação superior, com articulação entre estes níveis.

O Decreto nº 6.094 (BRASIL, 2007b), de 24 de abril de 2007, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação pela União, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Para regulamentar o Art.66 da LDB (BRASIL, 1996), foi aprovada a Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), que sancionou o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período entre 2001 e 2010, e recentemente foi homologada a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), validando o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período entre 2014 e 2024. O Plano Nacional tem características relevantes que repercutem na concepção e no desenho operacional dos planos estaduais e municipais. Assim definidos:

Trata-se de um plano nacional e não de um plano da União.<sup>3</sup> Os objetivos e metas nele fixados são

3 Considerou-se aqui o conceito de União tal como figura no art. 18 da Constituição Federal: “Art. 18. A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal

objetivos e metas da Nação brasileira. Cada Estado, o Distrito Federal e cada Município estão ali dentro como parte constitutiva. São as crianças, os jovens e os adultos de seus respectivos territórios os destinatários do esforço educacional proposto (BRASIL, 2001, p. 15).

Para Dourado (2011, p. 286), o PNE 2001-2010: “[...] sem especificação clara dos recursos financeiros para a implementação de suas metas, o transformou em uma simples carta de intenções”. Sem estipular percentuais mínimos de investimentos para cada meta, essa efetivação financeira deu-se somente a partir de 2007, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), implantado pelo presidente Luiz Inácio Lula, que gerou alguns programas implantados pelo Governo Federal, entre eles o REUNI (2007/2008). Segundo a Pesquisa “Avaliação do Plano Nacional de Educação: desafios e perspectivas”, coordenada por Dourado (2011, p. 287), “[...] democratizar o acesso e garantir a permanência constitui enorme desafio, sobretudo ao se considerarem os indicadores educacionais e as condições objetivas da população, diante do cumprimento das metas do PNE”.

Esses investimentos contribuíram bastante para a expansão da educação superior, principalmente no setor público. Lembrando que se trata de expansão das estruturas física e número de alunos. Referindo-se à expansão qualitativa que trata da gestão democrática mencionada na LDB (BRASIL, 1996) e à qualidade do processo de ensino-aprendizagem, principalmente no que diz respeito à formação do docente que atua na educação básica, ocorreram ações efetivas do MEC, a saber: a definição da formação em nível de graduação para a atuação na educação básica; a rede nacional de formação continuada; Pró-Letra-mento; Pró-Infantil; Pró-Licenciatura; projeto Educação em Direitos Humanos, entre outras. Para Aguiar (2011, p. 266),

e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta constituição” (BRASIL, 1988).

observa-se o desenvolvimento de políticas que contemplam a melhoria das condições de trabalho – salário, plano de carreira, capacitação e avaliação – impulsionadas, sobretudo, pelas demandas e pressões políticas de várias entidades, como a Confederação dos Trabalhadores da Educação (CNTE).

O que se mostra inalterado nesses períodos analisados é a precariedade das políticas formativas. As alterações não conseguiram estabelecer uma proposta consistente para a formação do professor que atuará na educação básica, a fim de assegurar uma qualidade formativa que possibilitasse que a formação inicial preparasse um profissional apto a atuar nas escolas brasileiras. Tais políticas por meio de regulamentações, legislação, regras, procedimentos, normas, entre outros fatores, direcionaram as ações institucionais quase que exclusivamente para o atendimento dessas normas em detrimento do fazer pedagógico.

Para além dos dados quantitativos, há que se concretizar maior articulação entre órgãos e secretarias do MEC e destes com os sistemas de ensino, por meio de ações sistemáticas e de planejamento no intuito de oferecer, além de acesso, a possibilidade de permanência e agregar valor qualitativo que eleve o percentual de concluintes de fato preparados. Em meio aos grandes desafios que o Brasil tem que enfrentar, a melhora das condições educacionais é, certamente, uma prioridade.

Melhorar as condições educacionais implica aumentar a escolaridade; elevar os níveis de aprendizagem; ampliar e adequar a formação profissional – considerando as exigências do mundo do trabalho; tornar o sistema educacional mais eficaz na capacidade de produzir concluintes em cada etapa da escolarização na idade própria; ampliar a oferta, sobretudo na educação infantil, no ensino médio, na educação pós-médio (profissional) e na educação superior. (SAMPAIO, 2011, p. 61).

A ação do Estado necessita priorizar a educação pública para todos, assim como para cada um, gratuita para quem se beneficia, mas paga pelo contribuinte. Isso não se revela uma em-

preitada fácil. Dourado (2011, p. 286) afirma que se faz necessário

Uma educação com qualidade social, em que a gestão seja democrática, como previsto na Constituição Federal de 1988, precisa ser priorizada no contexto do PNE 2014-2024 o que pressupõe garantir o direito à educação para todos, por meio de políticas públicas, materializadas em programas de ações articuladas, com acompanhamento e avaliação da sociedade, tendo em vista a melhoria dos processos de organização e gestão dos sistemas e das instituições educativas.

As políticas e ações do MEC podem contribuir para superar, na formação inicial e continuada, a dicotomia entre a teoria e a prática, e entre a formação pedagógica *stricto sensu* e a formação no campo de conhecimentos específicos.

Após análises dos PNE das duas últimas décadas, percebe-se que no texto de 2001/2010 os objetivos educacionais mostravam-se amplos, trazendo um grande desafio para superar a sua generalidade. Algumas metas indicadas eram na verdade diretrizes, gerando uma grande dificuldade de se criar critérios para avaliação da sua realização, visto que faltavam mecanismos para essa análise, bem como recursos financeiros. Houve avanços tímidos em termos de formação inicial e continuada no tocante às questões pedagógicas e de gestão democrática. Os avanços mais significativos se deram da metade para o final do plano, em investimentos financeiros para estruturação física das IES públicas e financiamentos para as instituições privadas, o que melhorou o acesso, mas não aumentou significativamente o número de concluintes.

O PNE 2014/2024 (BRASIL, 2014) está melhor distribuído entre metas e estratégias. A avaliação ainda é desafio, baseado no ranking comparativo, permeado por exames nacionais, provas e índices que não consideram a complexidade do processo educacional. Considera-se que propostas nacionais como o PNE necessitam um acompanhamento sistemático pelos órgãos oficiais envolvidos, assim como



as comunidades e profissionais vinculados à área da educação, com o intuito de discutir, trabalhar e acompanhar o desenvolvimento e a efetivação das propostas contidas no documento, transformando ações previstas em práticas concretas de gestão da educação.

O cenário até aqui apresentado possibilita a compreensão de que a instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que tem por base o Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009), de 2009, partiu, entre outros, da constatação da existência de um grande número de professores sem a formação adequada para a etapa de ensino em que atuam, da apreensão de indicadores estatísticos que evidenciam a insuficiência de professores licenciados em algumas áreas, bem como da compreensão da importância da formação docente para o necessário avanço da qualidade do ensino no país.

Implementando a Política Nacional de Educação (BRASIL, 2007c), criaram-se vários programas de formação para os Profissionais do Magistério da Educação Básica, entre eles o Plano Emergencial Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) (BRASIL, 2009). Entre os objetivos a serem alcançados por esta Política, destacam-se: identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério; promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais. Este artigo objetiva analisar os impactos desse programa de formação para os professores em exercício.

Nos relatórios institucionais foi possível analisar a proposição do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que foi ofertado pela universidade. Ele foi idealizado para atender a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009), que instituiu a formação inicial e continuada dos

docentes em exercício, sendo conduzido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Como um Programa emergencial, tinha a incumbência de contribuir para que os professores em exercício da rede pública de educação básica tivessem acesso à formação superior em Licenciatura exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996).

Entendeu-se que tal formação contribuiu de maneira direta para a qualificação profissional dos professores em exercício a partir de um curso de formação constituído por módulos integrados que visavam proporcionar a reflexão teórico-prático do saber docente e, indiretamente, para a melhoria da educação brasileira. O PARFOR na IES foi ofertado entre 2012 e 2017.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) (BRASIL, 2010b) tinha como premissa essencial o aprimoramento e a valorização da formação docente destinados à atuação na Educação Básica. Como proposta, foram criadas bolsas para os estudantes vinculados a instituições de educação superior e que estavam matriculados nos cursos de licenciatura para apoiar o seu desenvolvimento e qualificação. A participação em projetos que permitiriam a iniciação à docência desenvolvidos em parceria de IES e escolas da rede pública de ensino asseguraria um apoio formativo, além de auxiliar na inserção à docência. No conjunto de ações de articulação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) com a formação inicial e continuada de professores para a educação básica, destaca-se a aprovação dos projetos institucionais de Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica (RP) (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2018a), vinculados aos Editais Capes nº 6 e 7/2018 (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2018b), por meio dos quais foram liberadas mensalmente 387 bolsas de PIBID e 288 bolsas de RP, com

início em agosto de 2018 e duração de 18 meses. Além das possibilidades formativas junto aos estudantes de licenciaturas envolvidos nos projetos em 12 *campus* da IES, as iniciativas têm possibilitado o engajamento de professores da educação básica em outras ações e programas da Universidade, que envolvem atividades de extensão e pesquisa.

O Programa de Licenciaturas Internacionais foi uma iniciativa da Capes – que teve a sua primeira versão no ano de 2010. O apoio do Grupo de Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB) foi determinante para a criação desse programa, e os principais objetivos priorizaram a melhoria do ensino nos cursos de licenciatura e a formação de professores, bem como:

Ampliar a formação de docentes para o ensino básico no contexto nacional; ampliar e dinamizar as ações voltadas à formação de professores, priorizando a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciatura; apoiar a formulação e implementação de novas diretrizes curriculares para a formação de professores, com ênfase no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2018).

A participação no Programa ocorria por meio de uma seleção de projetos elaborados por professores vinculados aos cursos de licenciatura no país e que tinham convênio de cooperação com uma universidade portuguesa. A seleção dos estudantes que participariam do programa era de responsabilidade da instituição proponente do projeto e todos os bolsistas que participassem do Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI) obteriam o duplo diploma (graduação sanduíche), reconhecido pelas legislações educacionais brasileira e portuguesa. Para tal, eles deveriam cursar quatro semestres letivos em uma universidade portuguesa previamente definida e um período similar em sua instituição de origem, bem como obter um número mínimo de créditos acadêmicos nas universidades estrangeiras (120 ETCS<sup>4</sup>),

4 European Train Control System. É um sistema europeu para reconhecimento dos créditos acadêmicos cursados

permitindo uma dupla formação a partir da convalidação dessas disciplinas.

Os editais eram bastante exigentes em relação à arquitetura curricular dos bolsistas e estabeleciam que ambas as instituições assumissem compromissos com a formação acadêmica, e solicitassem que o colegiado do curso de origem analisasse as duas grades curriculares (universidade brasileira e universidade portuguesa), propondo um plano de estudos para cada bolsista e o aprove.

Além do colegiado, a Pró-Reitoria de Graduação ou órgão similar, bem como o Reitor ou Dirigente da IES, também assumiriam compromisso formal com as convalidações no momento em que assinassem os Termos de Cooperação Internacional e os Termos Aditivos específicos ao PLI. Todos esses cuidados visavam preservar a boa formação dos bolsistas, bem como evitar que eles viessem a ter dificuldades, no retorno ao Brasil, para a convalidação das disciplinas cursadas no exterior.

O PLI tinha um cunho social e solicitava, por meio de edital, que a participação no programa ocorresse somente para alunos advindos de escolas públicas de educação básica brasileira. Para isso, todo candidato à bolsa deveria comprovar que cursou a totalidade do ensino médio e pelo menos dois anos do ensino fundamental em instituições públicas. As exceções se voltavam para os alunos que foram bolsistas integrais em instituições privadas e comprovassem baixa renda familiar.

A oportunidade de intercâmbio para os alunos das licenciaturas brasileiras permitiu que os bolsistas e os professores responsáveis pelos projetos tivessem uma visão mais ampla e uma aquisição de experiências do processo formativo português, possibilitando utilizá-las na análise e avaliação das suas próprias propostas de formação de professores em nível de licenciatura.

O Departamento de Educação de um dos *campi* da IES em questão propôs um projeto

pelos estudantes em diferentes instituições de educação superior.

de formação de professores em conjunto com o Departamento de Física e o Departamento de Matemática, e dois projetos foram aprovados pela Capes nos anos de 2012-2014 e 2013-2015. Participaram na primeira versão sete alunos, sendo quatro do curso de Licenciatura em Matemática e três de Licenciatura em Física (2012-2014). Destes, os quatro de Licenciatura em Matemática permaneceram durante o período de dois anos. Para o segundo projeto aprovado, seis alunos foram contemplados, sendo quatro de Licenciatura em Física e dois de Licenciatura em Matemática. Todos permaneceram durante os dois anos previstos no Programa.

O acompanhamento dos bolsistas em Portugal ocorreu por meio de um programa criado para esse fim e batizado de Grupo de Orientação ao Licenciando (GOL), que visou ao acompanhamento e assessoramento ao bolsista no ensino universitário (processo de formação inicial aos conteúdos específicos para atuação na docência) e assistência à inserção profissional docente, no que se refere a como se aprende a ensinar. Esse Grupo constitui uma unidade de trabalho colaborativo que buscou analisar o processo de formação, bem como a tomada de decisões que auxiliaram ou solucionaram possíveis problemas (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, 2012). Com apoio de uma equipe de professores da área de educação e das áreas específicas de física e matemática denominados “professores tutores”, a equipe assumiu a incumbência de organizar, colaborativamente, a proposta de integração curricular do conjunto de disciplinas do curso para cada um dos estudantes em consonância com os dispositivos estabelecidos para a atribuição da dupla diplomação e acompanhar o desempenho de cada um deles. As estratégias de acompanhamento ocorreram por meio de ambientes virtuais, redes sociais, autoavaliação a partir de instrumentos investigativos e avaliação do professor tutor. Além dessas, as missões de trabalho previstas em Portugal pelo Programa, realizadas no início de

cada semestre, permitiram uma aproximação física com os bolsistas para o acompanhamento do projeto.

No ano de 2014 não foi aberto edital e em 2015 o Departamento de Educação submeteu novamente uma proposta, desta vez em conjunto com os Departamentos de Física, Matemática e Química. A situação econômica e social do país interferiu na permanência deste programa e dos 40 projetos que estavam previstos, em edital, serem aprovados para o PLI, somente 18 foram contemplados. A IES não participou dessa nova edição.

Outros cursos também foram contemplados com a oportunidade do duplo diploma: o Curso de Licenciatura em Matemática do *Campus Toledo*, que participou do PLI ao encaminhar cinco alunos do curso para o intercâmbio de dois anos na Universidade do Minho, em Portugal; o curso de Letras do *Campus Pato Branco*; e o curso de Química do *Campus Campo Mourão*.

Outro programa nacional que apoiou os cursos de licenciatura também foi desenvolvido na instituição. O Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE) tem o propósito de estimular a criação de laboratórios com cunho interdisciplinar para a formação dos futuros professores da educação básica. A IES foi contemplada com o LIFE e teve a oportunidade de consolidar um laboratório que buscou atender ao indicado no Edital nº 067/2013 (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013), por meio da criação de um espaço que foi socializado entre os professores em formação das diferentes licenciaturas da instituição.

## Algumas considerações finais

Este estudo faz parte de uma longa trajetória de investigações que têm analisado como a formação inicial e continuada de professores tem ocorrido em uma IES pública federal. Etapas como análise do perfil do egresso, compreensão das propostas curriculares e entendimento

sobre o propósito formativo já foram abordadas pelo grupo de pesquisa.

A formação de professores que se insere no contexto da universidade estudada é bastante abrangente, significativa e apresenta características e especificidades por estar vinculada a uma universidade tecnológica. Neste espaço entende-se que é inerente e necessário integrar nos cursos de formação de professores conhecimentos da dimensão pedagógica e tecnológica.

Nesse sentido, a formação de professores na IES iniciou com a necessidade de formação dos professores do ensino técnico, com a formação do Esquema I e II, cursos especiais de formação de professores, além da oferta de cursos de licenciatura desde de 2011 e a inserção em programas e políticas nacionais que visam contribuir para a formação de professores da educação básica.

Ressalta-se que a formação docente se faz pelo conjunto de ações individuais, coletivas e institucionais que buscam o aprimoramento do processo formativo como um todo. A história institucional revela que o percurso começou há muito tempo, mas ainda está longe de chegar ao seu destino, isto é, uma formação de professores para atuar na educação básica sustentada pela qualidade e excelência do processo.

Todas as iniciativas vinculadas às propostas institucionais de formação de professores sempre estiveram associadas a políticas nacionais, sem exceção. Isso significa afirmar que as políticas públicas são determinantes para que os processos se iniciem, para que as pessoas envolvidas com a formação comecem a criar, refletir, analisar, propor alternativas consistentes para a profissionalização docente. Pensar e transformar a educação em um país depende de atitudes concretas para modificá-la, por meio da proposição de programas, apoios, estímulos, parcerias e alternativas que visem essa alteração.

A exemplo, daria para destacar que quando o Plano Nacional de Educação solicitou em seus meandros que a formação docente deveria ter

destaque nas políticas educacionais, existiu uma mobilização para que ela, de fato, se consolidasse. Instituições de educação superior, secretarias de educação em nível estadual e municipal, órgãos apoiadores das políticas educacionais, entre outros setores, iniciaram a viabilidade do atendimento desse propósito. Isso não significa afirmar que basta escrever uma meta para que ela aconteça na prática, no entanto, ao emergir tal necessidade, iniciam-se as reflexões em busca da consolidação dessa mesma meta.

Programas como o Esquema I e II, PLI, PARFOR, LIFE, PIBID alavancaram as ações institucionais voltadas para a formação de professores. É possível que, sem tais incentivos, uma universidade tecnológica permanecesse responsável somente pela formação na área das engenharias e tecnologias, sem abrir a alternativa para a formação de professores. As políticas vieram, ecoaram nos bastidores institucionais e se transformaram em ações concretas e, no momento, pela existência dos cursos de formação de professores, pesquisadores se debruçam sobre esses processos formativos, contribuindo, mesmo que modestamente, para a melhoria e aprimoramento dos cursos de licenciatura da IES.

Nos bastidores institucionais encontram-se estudantes estimulados com a aprendizagem profissional para a docência, envolvidos com os programas existentes, contando que tiveram a oportunidade de participar de atividades pouco imaginadas antes do ingresso na licenciatura. Eles acreditam na educação e já emitem análises sobre possibilidades de atuação e aprimoramento profissional, e têm a liberdade de indicar melhorias para a mudança dos seus próprios cursos de formação como representantes dos órgãos como colegiados, como organizadores de semanas acadêmicas e participantes de eventos na área de educação na condição de apresentadores de trabalhos científicos.

A interrupção do PARFOR significou que os bacharéis deixaram de ter apoio formativo

para a docência; eles permanecem ministrando aulas a partir da sua experiência enquanto observador de aulas, condição existente desde o seu ingresso na escola fundamental. Na medida em que atuam sem serem profissionais qualificados para o magistério, tendem a comprometer o processo como um todo e, talvez, inibir o avanço das conquistas feitas até o momento.

Todavia, percebe-se que uma IES pode permanecer apoiando a formação de professores, pois na medida em que os cursos de licenciaturas têm espaços consolidados para análise e reflexão das suas próprias propostas, o aprimoramento permanecerá existindo.

Assim, considera-se que a formação de professores implica em uma permanente análise e reflexão, pois à medida que se avança, novos desafios se apresentam, desencadeando novas necessidades e novas análises e reflexões; é o movimento dialético impulsionando os formadores de professores.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Marcia Angela da S. A formação dos profissionais da educação no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **Plano Nacional de Educação (2011 – 2012):** avaliação e perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2009.
- BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF, 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 abr. 2018.
- BRASIL. **Decreto Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969.** Estabelece normas complementares a Lei 5.540 e dá outras providências. Brasília, DF, 1969. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/523565>. Acesso em: 30 abr. 2018.
- BRASIL. **Portaria n.º 432, de 19 de julho de 1971.** Estabelece as normas relativas aos cursos superiores de formação de professores de disciplinas especializadas para habilitação do ensino médio, relativas às atividades econômicas primárias, secundárias e terciárias. Brasília, DF, 1971a. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/port432\\_71.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/port432_71.htm). Acesso em: 30 abr. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971b. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em: 30 abr. 2018.
- BRASIL. **Parecer CNE nº 335, de 04 de junho de 1982.** Analisa a proposta do programa Esquema I e Esquema II destinados à formação pedagógica dos professores. Brasília, DF, 1982a. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd010904.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF, 1982b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 abr. 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 04 mar. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. **Resolução CNE nº 2, de 26 de junho de 1997.** Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Res02.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em cursos de nível superior.** Brasília, DF, 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 3.462,**



**de 17 de maio de 2000.** Dá nova redação ao art. 8º do Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, DF, 2000b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2000/decreto-3462-17-maio-2000-377149-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6096-24-abril-2007-553447-norma-pe.html>. Acesso em: 30 abr. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 04 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília, DF, 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6755-29-janeiro-2009-585786-norma-pe.html>. Acesso em: 04 ago. 2018.

BRASIL. **Parecer Conaes nº 4, de 17 de junho de 2010.** Estabelece o Núcleo Docente Estruturante. Brasília, DF, 2010a. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6884-parecer-conae-nde4-2010&category\\_slug=outubro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6884-parecer-conae-nde4-2010&category_slug=outubro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 03 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília, DF, 2010b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm). Acesso em: 04 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 04 ago. 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Programa de Licenciaturas Internacionais – Portugal. **Edital 2010, 2011, 2012 e 2013.** Disponível em: <https://www.capes.gov.br/bolsas-e-auxilios-internacionais/pais/218-multinacional/9637-licenciaturas-internacionais-portugal>. Acesso em: 04 ago. 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores – LIFE. **Edital nº 067/2013.** Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_067\\_2013\\_SICAPES-LIFE.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_067_2013_SICAPES-LIFE.pdf). Acesso em: 30 abr. 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016.** Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2018.



COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria\\_n\\_38-Institui\\_RP.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38-Institui_RP.pdf). Acesso em: 04 mar. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Chamada pública para apresentação de propostas. **Editais nº 6/2018 e 7/2018**. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação como política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. *In*: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **Plano Nacional de Educação (2011 – 2012): avaliação e perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2010**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 08 mar. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>

[basica-censo-escolar-sinopse-sinopse](#). Acesso em: 03 jul. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 08 mar. 2020.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Formação de professores para as disciplinas específicas de segundo grau no Brasil**. São Paulo: CENAFOR/COMTEC/SIEFOR, 1985.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano 1, n. 1, jul. 2009.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno. Monitoramento e avaliação do Plano Nacional de Educação. *In*: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **Plano Nacional de Educação (2011 – 2012): avaliação e perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ (UTFPR). Departamento de Educação (DEPED). **Da formação inicial à inserção profissional docente**: um programa de acompanhamento, orientação e desenvolvimento do processo formativo nas áreas de física e matemática. Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI) CAPES - Edital 008/2012. Curitiba, 2012.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ (UTFPR). **Relatório de Gestão do exercício de 2018**. Curitiba: EDUTFPR, 2019.

*Recebido em: 01/01/2020*

*Aprovado em: 27/02/2020*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR

*Susana Soares Tozetto (UEPG)\**

<https://orcid.org/0000-0002-1696-677X>

*Melissa Rodrigues da Silva (UEPG)\*\**

## RESUMO

O pedagogo é o sujeito que estuda a complexidade da educação e se torna o mediador dos processos que a envolvem, possibilitando o exercício da docência. O curso de Pedagogia concede ao licenciado atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, o recorte que se faz na apresentação da presente pesquisa é proveniente da preocupação com a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no Paraná. Nesse sentido, o objetivo da investigação foi analisar o estágio curricular na Educação Infantil, visando compreender o seu papel no curso e contribuir para a formação inicial do pedagogo. Para esta pesquisa, foram analisados os relatórios finais da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil, documento realizado pelas acadêmicas do terceiro ano do curso, em 2017. A pesquisa contou com a análise documental de 18 relatórios finais de estágio, e, a partir disso, concluiu-se que a disciplina de estágio tem um papel fundamental na formação inicial do futuro profissional, bem como é um espaço formativo e reflexivo da prática pedagógica.

**Palavras-chave:** Estágio curricular. Formação inicial. Educação infantil.

## ABSTRACT

### SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIP IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION FOR INITIAL TEACHER EDUCATION

The Pedagogue is the subject that studies the complexity of education and becomes the mediator of the processes that surround it, making the exercise of teaching possible. The Pedagogy course allows the educator to work in Early

\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: [tozettosusana@hotmail.com](mailto:tozettosusana@hotmail.com)

\*\* Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Docente do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: [melissarsp@hotmail.com](mailto:melissarsp@hotmail.com)

Childhood Education and in the early grades of Elementary Education. In this context, the cut that is made in the presentation of this research is based on a concern about the discipline of Supervised Curricular Internship in Teaching in the Pedagogy course of the State University of Ponta Grossa (UEPG), Paraná, Brazil. In this sense, the objective of the investigation was to analyze the curricular internship in Early Childhood Education, in order to understand its role in the course and contribute to the initial education of the pedagogue. For this research, the final reports of the discipline of Supervised Curricular Internship in Teaching in Early Childhood Education were analyzed, a document carried out by the undergraduate students of the third year of the course, in 2017. The research counted on the documentary analysis of 18 final reports of internship, and, from this, we concluded that the internship discipline plays a fundamental role in the initial education of the upcoming professional, as well as it is a formative and reflective space of the pedagogical practice.

**Keywords:** Curricular Internship. Initial education. Early Childhood education.

## RESUMEN

### LA PRÁCTICA CURRICULAR SUPERVISADA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL PARA LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR

El Pedagogo es el sujeto que estudia la complejidad de la educación y se convierte en el mediador de los procesos que la involucran, posibilitando el ejercicio de la docencia. El curso de Pedagogía concede al licenciado actuar en la Educación Infantil y en los Años iniciales de la Enseñanza Fundamental. En este contexto, el recorte que se hace en la presentación de esta investigación es proveniente de la preocupación con la disciplina de Práctica Curricular Supervisada en Docencia en la Educación Infantil en el curso de Pedagogía de la Universidad Estatal de Ponta Grossa (UEPG), en Paraná, Brasil. En este sentido, el objetivo de la investigación fue analizar el Práctica curricular en la Educación Infantil, buscando comprender su papel en el curso y contribuir a la formación inicial del pedagogo. Para esta investigación, fueron analizados los informes finales de la disciplina de Práctica Curricular Supervisada en Docencia en la Educación Infantil, documento realizado por las estudiantes del tercer año del curso, en 2017. La encuesta contó con el análisis documental de 18 informes finales de práctica, a partir de eso, se concluyó que la disciplina de práctica tiene un papel fundamental en la formación inicial del futuro profesional, así como es un espacio formativo y reflexivo de la práctica pedagógica.

**Palabras clave:** Práctica curricular. Formación inicial. Educación infantil.

## Introdução<sup>1</sup>

Nos últimos anos, a formação docente passou por várias e conturbadas modificações, tendo como principal objetivo a amplificação da formação desses profissionais, garantindo uma

melhoria na educação. Com as reformulações no âmbito educacional da formação de docentes, os Cursos Normais foram se extinguindo e os cursos de Licenciatura em Pedagogia foram tomando cada vez mais espaço, sendo esse o campo da formação inicial para o pedagogo.

<sup>1</sup> Este artigo contou com a participação de Dayana Oliveira.

Assim, concorda-se com Saviani (1985) em seu discurso sobre a Pedagogia e a formação:

Pedagogia significa também condução à cultura, isto é, processo de formação cultural. E pedagogo é aquele que possibilita o acesso à cultura, organizando o processo de formação cultural. É, pois, aquele que domina as formas, os procedimentos, os métodos através dos quais se chega ao domínio do patrimônio cultural acumulado pela humanidade. E como o homem só se constitui como tal na medida em que se destaca da natureza e ingressa no mundo da cultura, eis como a formação humana, convertendo-se o pedagogo, por sua vez, em formador de homens. Por aí se pode perceber por que a palavra pedagogia traz sempre ressonâncias metodológicas, processuais, isto é, de caminho através do qual se chega a determinado lugar. Aliás, isto já está presente na etimologia da palavra: conduzir (por um caminho) até determinado lugar. (SAVIANI, 1985, p. 27).

Para esse autor, o pedagogo é o sujeito que estuda a complexidade da educação e se torna o mediador dos processos que a envolvem, possibilitando a formação humana e o entendimento político, cultural, econômico e social do contexto ao qual se está inserido. É necessário, portanto, que o sujeito que vai atuar nessa área entenda a complexidade da educação e a tome como norte para a construção da sua identidade profissional; além disso, tenha como principal objetivo, em sua carreira, a emancipação dos sujeitos. A partir dessas afirmações, entende-se o curso de Pedagogia como responsável pela formação de profissionais da educação, sendo esse um licenciado com formação teórica/prática e ética na área da educação.

O curso de Pedagogia concede ao licenciado atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, o recorte que se faz na apresentação da presente pesquisa é proveniente da preocupação com a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no Paraná. São salutares, nessa disciplina, as possibilidades que os acadêmicos têm de observar, planejar e vivenciar

os saberes que fundamentam a formação inicial do professor, oportunizando o primeiro contato com o seu campo de atuação.

No intento de superar a visão burocrática e técnica do estágio na licenciatura, a disciplina abre um leque de inquietações sobre a carreira docente e o contexto educativo, que, em muitos casos, torna necessários estudos aprofundados para superar desafios relacionados à formação docente e à Educação Infantil. Nesse contexto, propõe-se compreender o papel do Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil para a formação inicial do professor pedagogo e analisar os relatórios produzidos pelas acadêmicas no ano de 2017. Esse documento, ao final do ano letivo, é tido como parte do processo avaliativo da disciplina de Estágio e também um documento que possibilita reconhecer o processo vivenciado na formação inicial do professor.

Concernente à análise dos documentos, a organização e a efetivação dos estágios curriculares supervisionados foram categorizados, alusivos à proposição da importância da aproximação entre os dois campos formativos: o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), que recebeu os acadêmicos estagiários, e a Universidade, que outorga tal prática.

## O Estágio Curricular Supervisionado como parceria entre escola e universidade

O Estágio Curricular Supervisionado proporciona a aproximação entre a universidade e a escola, sendo este um campo de conhecimento que vai além da relação entre teoria e prática. Nesta pesquisa, resguarda-se que o estágio pode superar ações momentâneas de formação do professor, muitas vezes verticalizadas e fragmentadas com a parceria entre o CMEI e a Universidade. Vislumbra-se a aproximação entre os campos formativos, escola e universidade como proposta para unir, juntar, aproximar, relacionar as ações de maneira ho-

rizontal, como uma via de mão dupla que compreenda a universidade e a escola como campos formativos docentes de maneira igualitária.

Ao reportar aos campos formativos, Pimenta e Lima (2011, p. 111) ponderam que: “Ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la.”

O estágio curricular é, portanto, um processo formativo que deve ser capaz de ampliar o saber dos acadêmicos. É o momento de lidar com informações sobre a escola, o aluno, a metodologia e a avaliação, nas quais os sujeitos se defrontam com a realidade, com o contexto cultural e social da profissão. Período de construção de dados e saberes sobre a prática educativa. A efetivação do Estágio Supervisionado como componente curricular obrigatório provoca relações com as diversas áreas da ciência e possibilita o crescimento e a consolidação do conhecimento do futuro professor.

A aproximação da escola e/ou CMEI com a Universidade por meio do Estágio Curricular Supervisionado pode viabilizar uma relação planejada e contínua, que possibilita o ensino e a aprendizagem (do professor que recebe o estagiário e do estagiário), mediante confronto com a realidade escolar. Importa reafirmar que o Estágio Curricular Supervisionado provoca uma aproximação entre os professores de ambas as instituições (CMEI e Universidade), dos que já atuam tanto na escola quanto na universidade e, assim, estabelece vínculos, os quais poderão responder aos anseios e às afrontas cotidianas da prática docente. Quiçá a paridade entre os saberes constituídos na universidade, em parceria com a escola, justapostos em um único objetivo: a formação de bons professores.

Da mesma maneira, os professores da escola e da universidade devem ser parceiros e precisam sentir-se partícipes e facilitadores do processo formativo do futuro docente. Propiciam, assim, em suas ações, ensinamentos que

podem ser estabelecidos por meio da organização, do planejamento, do acompanhamento, da avaliação e da análise do Estágio Curricular Supervisionado. Possibilitam o diálogo, a discussão e o conhecimento construído de maneira horizontal e contínuo ao aprendizado do futuro professor.

## As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Professores da Educação Básica (DCN de 2015) e o Estágio Curricular na UEPG

As questões que tencionam o Estágio Curricular Supervisionado nas licenciaturas percorrem as políticas públicas e os documentos que direcionam os cursos de Pedagogia no Brasil. Dessa maneira, é importante compreender como o Conselho Nacional de Educação (CNE) determina a estrutura do estágio:

Estágio curricular supervisionado de ensino, entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado. Este é um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto in loco, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. (BRASIL, 2015, p. 31).

Ainda, ao percorrer a esteira legal e sobre a disposição dos estágios nas licenciaturas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica – DCN (BRASIL, 2015), documento mais recente que rege a formação docente no Brasil, que, após uma década de dis-



cussões, foram aprovadas no CNE, direcionam o repensar sobre a formação dos profissionais do magistério, no que tange à formação inicial (licenciaturas) e a formação continuada. O documento pauta-se em uma disposição teórica sólida e interdisciplinar, pela unidade da teoria e da prática, e coloca o trabalho como princípio educativo na constituição do profissional.

Há de considerar-se que a implementação do documento nas universidades e na reorganização das propostas curriculares do curso de Pedagogia impactaram na reestruturação dos estágios. As DCN (BRASIL, 2015) determinam o estágio com 400 horas na área de formação e atuação na Educação Básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015).

Em relação à determinação anterior que vigorava sob o curso de licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 2006), as DCN (BRASIL, 2015) ampliaram a carga horária dos estágios em 100 horas. Essa foi a mudança mais visível em relação à organização da disciplina, ficando a critério da instituição distribuir as horas conforme o currículo do curso. Com o aumento das cargas horárias obrigatórias da disciplina, pode-se considerar que o estágio vem ganhando mais espaço no currículo das licenciaturas e a preocupação com a Educação Básica tomando forma dentro da universidade de maneira institucionalizada.

As modificações anunciadas pelas DCN (BRASIL, 2015) ainda se referem à prática como componente curricular, e que esta deve produzir aprendizagem do futuro professor no âmbito do ensino e que seja produtivo a eles. Dessa maneira, o documento demanda que:

Uma concepção mais ampla de prática implica em vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente na escola de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional – e que, portanto, o foco da reflexão deve estar no conteúdo das práticas, quanto está presente nas escolas campo de estágio, nos momentos em que se trabalha na atividade profissional – e, que, portanto, o

foco da reflexão deve estar na significação e ressignificação do conteúdo das práticas. (BRASIL, 2015, p. 29).

O planejamento e a execução das práticas pedagógicas devem apoiar-se nas reflexões desenvolvidas na escola e na universidade, devem constituir-se em conteúdo para o trabalho do docente e seu entendimento sobre a docência. A ideia a ser superada é a de que, na universidade, tem-se a teoria e, na escola, a prática. A relação teórico-prática deve ser uma constante nas atividades desenvolvidas pelos estagiários, de forma a retomar e relacionar os conteúdos tratados nos fundamentos da educação com as ações realizadas na escola no exercício da docência.

O que fica notório ainda no documento é que, em vários momentos, o texto convoca para a discussão sobre a importância da articulação entre a universidade e a escola, ou seja, entre a Educação Básica e a Educação Superior. As DCN (BRASIL, 2015) indicam que a aproximação entre a universidade e a escola possibilitará aos futuros professores o acesso aos princípios da pesquisa. Assim, a pesquisa passa a ser destaque nas ações pedagógicas no estágio.

A pesquisa no estágio como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 46).

Aproximar a pesquisa em educação das duas realidades (universidade e escola) possibilita um novo olhar em relação ao processo formativo docente, no curso de Licenciatura em Pedagogia. A defesa da importância da articulação entre escola e universidade, tanto para a Educação Superior quanto para a Educação Básica, poderá ser vista como uma via de mão dupla. O termo “articulação” é entendido, neste estudo, como expresso nas DCN (BRASIL, 2015), como uma ação a ser efetivada, expansiva e que deve



se estabelecer na universidade e na escola. Em um contexto de crescimento e ampliação, compreende-se a articulação de maneira efetiva e contínua, sem estar apenas disposta nas políticas públicas, sociais e de expansão, mas que supere a fragmentação de ações postas pelas duas instituições. Nessa perspectiva, as DCN (BRASIL, 2015) passam a ser aliadas no processo formativo dos docentes, pois ressaltam a importância de articulação entre escola e universidade, utilizando-se da pesquisa como elemento de integração.

## O Estágio Curricular Supervisionado na UEPG

Nesse subtítulo, traz-se a organização do currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (2016), pois é o campo de investigação da presente pesquisa. Para tanto, verificou-se em seu currículo a seguinte estrutura:

[...] o acadêmico deverá perfazer um total mínimo de 3.498 (três mil, quatrocentas e noventa e oito) horas, sendo 1.088 (mil, e oitenta e oito) horas em disciplinas de Formação Básica Geral, 408 (quatrocentas e oito) horas em disciplinas de Prática como Componente Curricular, 1.258 (mil, duzentas e cinquenta e oito) horas em disciplinas de Formação Específica Profissional, 408 (quatrocentas e oito) horas em Estágio Curricular Supervisionado, 136 (cento e trinta e seis) horas em disciplinas de Diversificação ou Aprofundamento e 200 (duzentas) horas de Atividades Complementares, distribuídas em, no mínimo, 4 (quatro) anos e, no máximo, 06 (seis) anos letivos em ambos os turnos. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2016, p. 1).

O documento ainda traz, sobre o Estágio Curricular Supervisionado, a seguinte descrição:

O Estágio Curricular Supervisionado, embora incorporado como disciplina de Formação Específica Profissional, será desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso, num total de 408 (quatrocentas e oito) horas, de conformidade com o respectivo regulamento aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, Resolução CEPE nº 17, de 07/03/2006. (UNI-

VERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2016, p. 2).

Como disposto, o acadêmico poderá realizar os estágios a partir da segunda metade do curso (3º e 4º anos). A UEPG considera o estágio uma disciplina de formação profissional, que verifica e acompanha o processo educativo e formativo, tanto do acadêmico estagiário como da escola. As 408 (quatrocentos e oito) horas de Estágio Curricular Supervisionado estão distribuídas em 4 disciplinas, quais sejam: Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil, 102 horas; Estágio Curricular Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 102 horas; Estágio Curricular Supervisionado em Gestão na Educação Básica I, 102 horas; Estágio Curricular Supervisionado em Gestão na Educação Básica II, 102 horas.

O recorte, nesta pesquisa, dá-se na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil, que, em sua ementa, trata dos seguintes aspectos:

Investigação da realidade escolar na Educação Infantil. Análise das concepções educacionais e objetivos vigentes na Educação Infantil, com vistas à problematização das práticas pedagógicas. Elaboração e desenvolvimento de projetos de intervenção no espaço escolar da Educação Infantil. Análise, elaboração e aplicação de recursos e materiais didático-pedagógicos pertinentes ao trabalho docente na Educação Infantil. Análise crítico reflexiva do processo de estágio vivenciado. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2016, p. 7).

A disciplina efetiva-se por meio de 51 (cinquenta e uma) horas em aulas presenciais na universidade e 51 (cinquenta e uma) horas em campo de estágio no CMEI, totalizando 102 (cento e duas) horas. As aulas na universidade caracterizam-se pelas discussões que se concretizam a partir do contexto do que é o estágio como componente curricular em um curso de licenciatura e o comprometimento com a formação do professor, que

Envolve muito mais que uma racionalidade teórico técnica, marcada por aprendizagens

conceituais e procedimentos metodológicos. Há, no reino da prática pedagógica e da formação de professores, muito mais que domínio teórico, competência técnica e compromisso político. Lá estão histórias de vida, crenças, valores, afetividade, enfim, a subjetividade dos sujeitos implicados. (OSTETTO, 2008, p. 126).

A disciplina de estágio no curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG busca fundamentar, observar, planejar e reconhecer a docência na Educação Infantil que acontece nos CMEI. Tais ações incursionam a didática do professor que já atua na Educação Infantil, também por meio dos referenciais já estudados nos anos anteriores do curso. Volta-se para uma reflexão da prática como socialização do conhecimento, a fim de que os acadêmicos estagiários tenham subsídios teórico-práticos para construir e contextualizar a docência como parte do processo educativo.

Ademais, são abordadas duas ações durante a disciplina de estágio: a de aprender e a de ensinar. Uma das maiores preocupações em relação à docência é a direção da turma, que, depois de observada, é repensada juntamente ao professor da disciplina. No momento do estágio, são trazidas à universidade as questões cotidianas do CMEI, as quais são discutidas pelo professor da disciplina e os acadêmicos estagiários, que se deparam com as problemáticas referentes àquele contexto. É o momento de referência da atuação docente e um importante espaço para articulação entre as duas instituições formadoras. Desse modo, o estágio aproxima o acadêmico da realidade da escola, propiciado pela parceria entre universidade e escola: “Ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la.” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 111).

A organização da disciplina de Estágio sempre busca aproximar a conjuntura da Educação

Infantil ao contexto da Educação Superior (o curso de licenciatura em Pedagogia). No seminário final, que acontece na disciplina de Estágio, desenvolvem-se atividades com o coletivo dos acadêmicos, sendo possível reavaliar as práticas que aconteceram na escola durante as observações e as direções da classe. É um tempo para refletir, analisar sobre as ações realizadas na escola durante o estágio. Após o seminário, os acadêmicos realizam o relatório final, na sua maioria individualmente.

O relatório final faz parte da avaliação da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil. Nele consta toda a descrição do processo do estágio. Em meio a sua composição, percebe-se a importância do documento como um instrumento significativo de análise, em que constam importantes reflexões acerca da Educação Infantil, do estágio como componente curricular e obrigatório e, principalmente, considerações sobre a formação inicial.

Ao narrar a experiência vivida, o professor [acadêmico estagiário] aprende sobre si mesmo e sobre a sua prática, pois ao organizar o pensamento por escrito, na experiência narrativa, constitui um campo de reflexão: toma distância para aproximar, aproxima para aprofundar, aprofunda e reconstitui o vivido com outras cores, de forma ampliada e integrada. [...]. Assim, não é ‘só’ escrever – simples recordação, lembranças. A palavra escrita é base para a análise do cotidiano, tecendo a história, pessoal e profissional do educador. Escrever, registrando o vivido, humaniza o educador, na medida em que possibilita o encontro com suas dúvidas, deixando-o frente a frente com seus erros, com seus limites. (OSTETTO, 2008, p. 134, grifo nosso).

O relatório é um instrumento narrativo, produzido durante a formação inicial, ladeado por um processo de análise e de reflexão acerca da docência. Dessa maneira, é uma forma de discurso em que, “[...] ao escrever o relatório, o aluno-mestre recontextualiza práticas sociais experienciadas nas atividades teóricas e práticas dos estágios supervisionados obrigatórios” (SILVA, 2016, p. 9).

Para a construção dos relatórios, é necessário também ponderação sobre o desenvolvimento da escrita, visto que constam, nesses documentos, alguns elementos essenciais, tais como: introdução; projeto do estágio; planos de ação; registros, por meio de imagens, das atividades desenvolvidas durante a docência; e considerações finais sobre todo o processo vivido no Estágio Curricular Supervisionado. Além disso, os anexos trazem as fichas avaliativas (Avaliação da professora do CMEI – do projeto e da docência, avaliação da professora da disciplina). A descrição e a análise desse documento foram balizadas pela discussão que converge na teoria e na prática que a disciplina proporciona.

## Metodologia e análise dos dados coletados na pesquisa

O desenho metodológico desta investigação faz-se a partir da pesquisa documental, pois tem-se os relatórios de estágio<sup>2</sup> como um documento produzido durante o processo formativo das acadêmicas estagiárias do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG. A pesquisa documental são a coleta de dados e a análise de documentos, as quais ainda não receberam processo analítico. Nesse tipo de pesquisa, pode-se utilizar de diversos documentos escritos ou não, a exemplo dos relatórios, como fonte primária: “A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois.” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 174).

Assim sendo, de um total de 91 acadêmicos matriculados na disciplina de Estágio

Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil, em 2017, foi possível coletar 18 relatórios (lidos na íntegra), dos quais: 15 documentos produzidos individualmente e 3 documentos em duplas, perfazendo o total de 21 acadêmicas participantes da pesquisa.

Ao realizar a leitura dos relatórios, foi perceptível que as acadêmicas ressaltaram as inquietações levantadas no período das observações e também da direção de turma (docência). As narrativas demonstram que buscaram soluções para as dúvidas e os anseios vivenciados nos CMEI; desse modo, elas puderam compreender que o Estágio Curricular Supervisionado é movido pelo olhar investigativo e desvelado para a pesquisa.

Ao analisar os relatórios, observou-se as seguintes categorias: planejamento; organização dos espaços e dos tempos; prática pedagógica; cuidar e educar; e a afetividade. A eleição das categorias justifica-se pelo destaque com que cada expressão se repetiu nos relatórios.

A amostragem dos dados será apresentada em porcentagem, deixando visível de que maneira cada categoria foi se constituindo nos relatórios. Pondera-se que o planejamento foi a categoria mais evidente, atingindo 46% dos relatos; a organização dos tempos e dos espaços foi uma expressão muito presente nos relatórios e mostrou-se em 21% dos documentos; e as demais categorias, afetividade (11%), cuidar e educar (11%) e prática pedagógica (11%), estiveram presentes de maneira igualitária nos relatos.

É notório que algumas categorias sobressaem às outras, por distintos fatores, pois, durante o ano de 2017, foram quatro professoras diferentes as responsáveis pela disciplina. Dessa maneira, mesmo que a ementa seja a mesma para todas as professoras, a organização do programa da disciplina altera-se por diferentes motivos, dentre eles o enfoque e a ênfase dados a cada item que compõe a ementa: a criança, a infância, a Educação Infantil, a observação, o planejamento, a formação docente, entre outros.

2 Os relatórios utilizados nesta pesquisa foram elaborados a partir do Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil, realizado no ano de 2017 pelas acadêmicas do 3º ano do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG. Para reunir os documentos, encaminhou-se e-mails para três turmas de Pedagogia, que no ano de 2018 cursavam o 4º ano do curso, solicitando autorização para análise do documento (OLIVEIRA, 2018).

## Categorias de análise

Inicia-se a análise pela categoria que mais se evidenciou, o **planejamento**, que esteve presente em 46% dos relatórios. Tal expressão é recorrente no momento da narrativa em que as acadêmicas estagiárias retrataram os objetivos do projeto e os planos de aula. Aparecem também: atividades desenvolvidas nas docências e reflexões sobre planejamento flexível. As acadêmicas destacaram a importância da intencionalidade e do ato de planejar para a Educação Infantil, tendo em vista que esse é o principal instrumento da prática docente, pois não há como desenvolver a aula sem antes planejar as ações.

Nota-se, nos relatórios, que houve discussão e reflexão acerca do processo de planejar, durante a sua execução e nas considerações após a docência (direção de turma). Vale destacar alguns trechos das descrições das acadêmicas estagiárias:

Foi um processo difícil, pois nunca havíamos planejado antes. E também em questão às atividades para a faixa etária, mesmo com estudos na sala de aula da universidade sobre o planejamento, não tínhamos o conhecimento da prática, o que se tornou ainda mais complicado. (ACADÊMICA 6).

Foi um momento de extrema importância e de grande aprendizado na formação, pois o ato de planejar sempre estará em constante construção. (ACADÊMICA 12).

As acadêmicas relataram os temas geradores de seus planejamentos, sobretudo os objetivos a serem alcançados e as descrições das atividades elaboradas nas docências. Ainda descreveram a importância das temáticas para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, traçando, assim, objetivos adequados à faixa etária, sendo possível de serem alcançados. Também se reportaram ao desenrolar das atividades, nas quais buscaram elaborar e desenvolver propostas que dessem conta das interações e das brincadeiras para a Educação Infantil. As acadêmicas concluíram que é uma

atividade difícil, pois envolve reflexão acerca do ato de ensinar.

A segunda categoria, nesta análise, é a **organização dos espaços e dos tempos**, que aparece em 21% dos relatórios. No bojo da categoria, reuniram-se alguns elementos, tais como: a preocupação da organização do tempo e do espaço para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças; a descrição dos espaços (sala, pátio, refeitório etc.); a visibilidade da criança no tempo e no espaço do CMEI como protagonista; e os espaços brincantes criados pela instituição.

A preocupação das acadêmicas estagiárias quanto à organização do tempo e do espaço na Educação Infantil é decorrente do que se traduz nos documentos que balizam essa etapa de ensino, bem como a Educação Básica. Considera-se importante o que anunciam as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCEB):

As instituições de Educação Infantil devem tanto oferecer espaço limpo, seguro e voltado para garantir a saúde infantil quanto se organizar como ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas partilhadas com outras crianças e com o professor. Elas ainda devem criar contextos que articulem diferentes linguagens e que permitam a participação, expressão, criação, manifestação e consideração de seus interesses. (BRASIL, 2013, p. 91).

Visto que a criança se torna a protagonista do espaço que ocupa, sendo ela capaz de modificá-lo conforme as suas necessidades, concerne ao professor pensar e criar ambientes que favoreçam o seu desenvolvimento integral.

Projetar o espaço de uma creche ou pré-escola [...] é um evento altamente criativo, não apenas em termos de pedagogia e arquitetura, mas em termos sociais, culturais e políticos. A instituição escolar, na verdade, pode desempenhar um papel muito especial no desenvolvimento cultural e na experimentação sociopolítica, na medida em que esse momento (projeção) e esse lugar (a escola) podem ser experienciados não como tempo e espaço para reproduzir e transmitir conhecimentos já estabelecidos, mas como um lugar para a verdadeira criatividade. (RINALDI, 2013, p. 122).

Na tessitura desta análise, fica notório nos relatos que os espaços são instrumentos que devem proporcionar o ensino e a aprendizagem das crianças, sendo uma ferramenta a ser inserida de maneira decisiva no planejamento. As acadêmicas ressaltam que é essencial planejar os espaços e os tempos adequados para cada tipo de atividade que desejam realizar com as crianças.

Nas narrativas, as estudantes também mencionaram a criação de espaços lúdicos, denominados “cantinhos”, sendo espaços de leitura, de brincadeiras, de fantasias etc. Da abordagem trazida nos relatórios, compreende-se que os espaços podem propiciar momentos de lazer e de diversão, mas é necessário que também haja uma intencionalidade de aprendizagem. Dessa forma, percebe-se nos relatórios de estágio que é necessário pensar em espaços e tempos que valorizem e respeitem as diferenças culturais, sociais e de identidades das crianças inseridas na instituição, além de satisfazer a imaginação, a criatividade e as descobertas, de modo a proporcionar momentos de participação e de relação entre os indivíduos.

Entretanto, as acadêmicas retrataram nos relatórios que, ao tomarem como referência o tempo e o espaço, foi possível constatar que a organização foi pensada para facilitar a vida do adulto, criando ações que favorecessem o trabalho do professor, deixando de lado as necessidades inerentes ao processo de desenvolvimento da criança. Dessa maneira, as estagiárias perceberam que as crianças não receberam a devida atenção nos espaços destinados a elas; assim, elas não se tornam protagonistas do meio em que estão inseridas e não se identificam com o ambiente. As acadêmicas perceberam a necessidade de criar ambientes com os quais as crianças se identifiquem, participem e recriem espaços que possam se desenvolver. Ainda nessa categoria, as acadêmicas descreveram um minucioso detalhamento dos ambientes do CMEI, como: a decoração das salas de aula; a quantidade de salas de aula, banheiros, refeitórios, salas das

diretoras, pedagogas e professores, além dos demais mobiliários.

A **prática pedagógica** apareceu em 11% dos relatórios. Nesta categoria, as acadêmicas relataram a importância de reavaliar as práticas, reconhecendo que o CMEI é o mediador dessa ação. “A prática pedagógica é aquela que se movimenta reflexivamente frente a dialética que marca a relação teórico-prática no processo educativo buscando direcioná-la à uma dada intencionalidade” (NADAL, 2016, p. 17). Ela é um conjunto de elementos e ações para se chegar a uma finalidade; para tanto, é necessário que haja uma intencionalidade de ações para que se obtenha um resultado positivo frente ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças. Em vista disso,

[...] a prática pedagógica e situada num espaço-tempo-organização educativo, possui a característica de ser *coletiva*. Ela não se dá isolada; é inter-humana e ocorre na coletividade, pois além da dimensão social que lhe é inerente (humanização como apropriação da cultura historicamente constituída pela civilização), é trabalho – atuação do homem no mundo para alcançar valores e objetivos a que se propõe e este, pelas necessidades que se lhe interpõem, se faz em divisão com outros homens, mediada pela divisão social do trabalho. O coletivo é uma condição das organizações pois na escola, de modo especial, há uma diversidade de agentes educadores. (NADAL, 2016, p. 24, grifo do autor).

Nos relatórios, ficou perceptível que as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem ser organizadas em torno da criança e de seu desenvolvimento integral. Logo, no estágio, percebe-se que há uma fragilidade na reprodução das práticas, pois, em muitos casos, as práticas desenvolvidas não são pensadas em prol da aprendizagem das crianças, mas, sim, na facilidade do trabalho do professor.

Contudo, nos relatos em torno dessa categoria, as acadêmicas julgam que o estágio se dá em um processo coletivo e, acima de tudo, em um momento de reavaliar as práticas até então concebidas. Desse modo, o estágio como campo formativo possibilita que os estagiários

iniciem a sua construção de prática com o coletivo, com os indivíduos envolvidos no CMEI. Mediante leitura dos relatórios, conclui-se que as acadêmicas constataram que é também por intermédio do estágio que elas podem discutir e, conseqüentemente, reavaliar as ações dos professores que já atuam no CMEI.

Também é imprescindível que o **cuidar e educar** esteja na prática pedagógica da Educação Infantil. Essa categoria foi mencionada em 11% dos documentos analisados, sendo destacada como uma relação de aproximação, de atenção e de afeto entre as crianças, necessitando do professor como mediador das ações. O cuidar e o educar são processos complementares e indissociáveis e princípios importantes a serem considerados na elaboração dos planos de aula.

O cuidar e o educar estão presentes no cotidiano da Educação Infantil. As crianças pequenas necessitam de atenção todo tempo, e em todas as atividades que realizam. Dessa forma, percebe-se, ao analisar os relatórios, que as atividades inerentes ao processo de cuidar foram evidenciadas, sendo os hábitos de higiene e a alimentação um mediador a mais para auxiliar as crianças. Contudo, cuidar e educar são processos que se complementam e são inseparáveis, como traz o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 19): “A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo”. É necessário, portanto, que haja uma articulação entre os dois processos, cabendo ao professor criar situações de aprendizagem para haver uma relação afetiva entre ambos.

Nos relatórios, foi o cuidar e o educar um dos fatores a serem pensados na elaboração dos planos de aula, indo além das atividades de higiene do cotidiano das crianças no CMEI. É essencial pensar em atividades que ultrapassam o dia a dia, articulando outros conhecimentos com os cuidados básicos pessoais.

As acadêmicas concordaram com os relatos dos documentos da Educação Infantil quando

mencionaram a importância de se estabelecer uma relação confiável entre o professor e a criança, uma relação de intimidade, para que esta se sinta confortável nas situações de cuidados. Para tanto, o professor deve criar laços afetivos com cada criança, de forma a tornar mais fácil o acesso a elas, e estabelecer uma analogia de confiança entre ambos. Assim, o professor poderá identificar as situações que as crianças estão vivenciando e obter diagnóstico de cada uma delas.

Elenca-se, desse modo, uma categoria de análise no que diz respeito à **afetividade** em torno da Educação Infantil, ficando evidente que essa relação é essencial no processo de desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Entretanto, o quesito afetividade foi abordado em apenas 11% dos relatórios. Foi mencionada a relação entre professor e criança como um fator essencial no desenvolvimento desta. Destaca-se aqui um relato de dificuldade em estabelecer uma relação de afeto entre as crianças por meio de uma estagiária, pois o tempo de permanência na escola foi insuficiente para criar esses laços. A afetividade na Educação Infantil é imprescindível, pois, de acordo com Almeida (2010), nos ambientes infantis, as relações afetivas entre os indivíduos envolvidos é um forte fator que influenciará no crescimento da criança. Por intermédio de boas interações há um melhor desempenho na aprendizagem e no desenvolvimento dos pequenos.

O desenvolvimento infantil dependerá da particularidade de cada criança e, também, das relações com o meio em que ela está inserida. Por conseguinte, as relações que as crianças estabelecem com o meio físico e social influenciará em seu desenvolvimento integral. Para tanto, é necessário que os adultos se atentem com as relações emocionais, propiciando um ambiente prazeroso e de afeto com a criança (ALMEIDA, 2010).

Partindo dos elementos da categoria proposta, nos relatórios analisados, os relatos apresentam que a relação de afetividade que o professor tem com as crianças foi denomi-



nada como uma boa relação, sendo de suma importância criar um vínculo afetivo com os alunos. As acadêmicas compreendem que a relação que o professor estabelece com a criança influenciará na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento.

Os relatórios destacam, ainda, que, durante o percurso do estágio, foi possível criar um vínculo afetivo (para a maioria das acadêmicas) com as crianças, o que se tornou essencial no andamento da docência, obtendo-se, desse modo, um resultado positivo ao final do processo. Contudo, uma das acadêmicas relatou que não conseguiu estabelecer relação afetiva, pois a professora regente da turma passou orientações de não abraçar ou beijar as crianças, para que ela não perdesse a autoridade que mantinha com a turma. A acadêmica ainda descreveu que esse foi um fator que interferiu na qualidade de suas aulas. Em muitos casos, as professoras sentem-se inseguras com a sua autoridade quando estabelecem um vínculo afetivo, com receio de perder o domínio da turma. Tendo em vista essa hesitação, muitas preferem não estabelecer laços afetuosos com as crianças.

Outras situações que se configuram são professoras que acabam tornando-se as protetoras das crianças, estabelecendo relações de extremo zelo, as quais acabam criando um sentimento de ciúmes, não permitindo que outras pessoas se aproximem. Foi descrito e destacado como essencial a quantidade de crianças nas turmas, pois quando havia menor número de crianças, a interação foi mais fácil, tanto entre as crianças como entre elas e a professora, além de ter melhor envolvimento no desenvolvimento, no ensino e na aprendizagem.

Diante da amostra dos dados e da análise apresentada neste artigo, considera-se que as acadêmicas do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG compreenderam o campo de estágio como um momento de formação. Elas trouxeram situações e experiências, vivenciadas a partir da inserção no CMEI e na sala de aula, que contribuem para a formação inicial.

## Considerações finais

No decorrer desta pesquisa foi possível estudar e apresentar o Curso de Licenciatura em Pedagogia na UEPG, salientando a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil. Os relatórios finais das acadêmicas do terceiro ano do curso, do ano de 2017, que fizeram parte da avaliação da disciplina, foram analisados. O intuito foi coletar informações e considerações pertinentes ao estágio e à formação inicial, sendo esse percurso necessário para compreender o papel do Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil para a formação inicial. Dessa maneira, pode-se concluir que a análise realizada teve um resultado satisfatório, pois, considerando os relatos das acadêmicas, percebe-se que o estágio vai além do cumprimento da carga horária, passando a ser um momento de avançar no que se refere à criticidade e à avaliação da docência.

Sobre a organização do curso de Licenciatura em Pedagogia e do estágio na UEPG, conclui-se que o curso de Pedagogia, especificamente a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil, vem ganhando espaço e importância ao longo dos anos, o que acarreta uma significativa melhoria na qualidade educacional. Entretanto, há algumas fragilidades que ainda precisam ser solucionadas, já que o curso não oferece uma disciplina que trate especificamente da organização metodológica da Educação Infantil. Dessa maneira, as acadêmicas do terceiro ano têm muitas dificuldades na compreensão de como se organizam a rotina, os tempos, os espaços, o currículo, os projetos, a avaliação, entre outros aspectos que norteiam o cotidiano do CMEI, o que implica diretamente nas aulas da disciplina de Estágio. Contudo, a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, ao longo do processo formativo docente, passa a ganhar significado na formação inicial, sendo um momento para os estagiários terem contato com a realidade na escola.

Por meio da análise dos relatórios das acadêmicas, percebeu-se que o Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil traz significativas contribuições para a formação inicial das estudantes, tendo um peso forte na construção de sua identidade profissional, pois é o lugar de reflexão em torno das práticas e do contexto da Educação Infantil. É a partir da inserção no campo de estágio que se tem contato com a realidade profissional, o que, para muitas acadêmicas, é a primeira convivência com as crianças. Com a leitura dos relatórios, foi possível observar a importância do estágio para a compreensão das acadêmicas acerca da realidade da escola, sendo imprescindível na formação inicial dos professores.

O estágio é um campo de formação, rico em aprendizagens e reflexões, tornando-se um instrumento valioso na formação inicial. Isso estimula ainda mais os momentos de reflexão sobre a docência ao longo do processo de estágio, possibilitando novos estudos e olhares sobre as práticas pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. O lugar da emoção na sala de aula. In: ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010. p. 89-104.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1: Poder Executivo, Brasília, DF, n. 92, p. 11-12, 16 maio 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília, DF, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa. In: MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. p. 174-214.

NADAL, Beatriz Gomes. Prática pedagógica: a natureza do conceito e formas de aproximação. In: SILVA, Maria Cristina Borges da (org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 15-37.

OLIVEIRA, Dayana. **Docência na educação infantil: uma análise a partir dos relatórios de Estágio Curricular Supervisionado do curso de Pedagogia da UEPG**. 2018. 50 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2018.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RINALDI, Carla. O ambiente da infância. In: CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (org.). **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 122-126.

SAVIANI, Demerval. Sentido da Pedagogia e papel do pedagogo. **Revista Ande**, São Paulo, n. 9, p. 27-28, 1985.

SILVA, Maria Cristina Borges da. *et al.* Prática Pedagógica: a natureza do conceito e formas de aproximação. In: SILVA, Maria Cristina Borges da (org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 172-199.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG). **Catálogo geral 2016**. Ponta Grossa, PR, 2016. Disponível em: <http://www.uepg.br/catalogo/cursos/2016/pedagogo.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

Recebido em: 19/03/2019  
Aprovado em: 01/02/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# COMPREENSÕES DE CUIDADO E EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PRODUZIDAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

*Roseli de Fátima Rech Pilonetto (UNIOESTE)\**

<https://orcid.org/0000-0001-6389-1654>

*Marta Nörnberg (UFPel)\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-9865-7056>

## RESUMO

Este artigo apresenta e discute as compreensões de cuidado e educação produzidas por acadêmicas estagiárias do terceiro ano do curso de Pedagogia de uma instituição pública. Os registros foram elaborados durante o estágio supervisionado na educação infantil, especialmente com crianças de 0 a 3 anos. As análises perpassam a produção escrita de memoriais de formação dos sujeitos investigados, os quais, ao relatarem sobre a experiência vivida com as crianças em instituições públicas de educação infantil, reestruturam suas compreensões de cuidado e educação para além dos aspectos físicos e biológicos. Evidencia-se uma ampliação do sentido da docência e das práticas com bebês e crianças bem pequenas favorecidas pela articulação entre elementos práticos e teóricos construídos ao longo da formação, que são potencializados no contexto da prática docente.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Cuidado e educação. Memoriais de formação.

## ABSTRACT

### UNDERSTANDINGS OF CARE AND EDUCATION IN CHILD EDUCATION PRODUCED IN THE SUPERVISED PRACTICE

This article presents and discusses the understandings of care and education produced by trainee scholars in the third year of the course of Education of a public institution. The records were elaborated during the supervised practice in child education, especially with children ranging from 0 to 3 years old.

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Crianças e Infância (Unioeste). E-mail: [roselipilonetto@hotmail.com](mailto:roselipilonetto@hotmail.com)

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Membro do Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE/UFPel). E-mail: [martanornberg0@gmail.com](mailto:martanornberg0@gmail.com)

The analysis show the written production of the training memorials of the investigated subjects, which, when reporting about the experience lived with the children at child education public institutions, restructure their understandings of care and education beyond the physical and biological aspects. A broadening in the sense of teaching and the practice with babies and very young children favored by the connection between practical and theoretical elements built along the training, which are enhanced in the teaching practice context, is highlighted. **Keywords:** Teacher training. Care and education. Training memorials.

## RESUMEN

### COMPREENSIÓN DEL CUIDADO Y EDUCACIÓN INFANTIL PRODUCIDAS EN LA ETAPA SUPERVISADA

Éste artículo presenta y discute las comprensiones del cuidado y educación producidas por estudiantes académicos de la tercer año de la curso de pedagogía de una institución pública. Los registros fueron elaborados durante la etapa supervisada en la educación infantil, especialmente con los niños de 0 a 3 años. Los análisis perspasan la producción escrita de los recuerdos de formación de los sujetos investigados, los cuales, informaron a cerca de la experiencia vivida con los niños en instituciones públicas de educación infantil, reestructuraron sus comprensiones del cuidado y educación más allá de los aspectos físicos y biológicos. Se evidencia un aumento del sentido de la enseñanza y de las prácticas con bebés y niños muy pequeños favorecido por las articulaciones entre elementos prácticos con teóricos construido al largo de la formación, que son potencializados en el contexto de la práctica docente.

**Palabras clave:** Formación de maestros. Cuidado y educación. Recuerdos de la formación.

## A pesquisa e seu desenho metodológico

Estudos sobre a formação de professores para a Educação Infantil e, sobretudo, em contexto de estágio supervisionado neste nível da Educação Básica ainda são recentes. Historicamente, a formação de professores para este nível ocorria em nível médio e pós-médio ou em cursos adicionais ou de curta duração oferecidos por instituições e organizações civis, como a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar ou, ainda, iniciativas pontuais de redes municipais de ensino (GATTI, 2010; VALDUGA, 2005). Apenas no final dos anos de 1980 algumas faculdades de educação passaram a oferecer disciplinas ou a reformular seus currículos dos cursos de Pedagogia incorporando

discussões sobre a infância e a criança em idade de escolarização inicial e, muito pontualmente, sobre as crianças em idade pré-escolar (FARIA; PALHARES, 2003). Será apenas em 2002, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), em decorrência da Lei nº 9.694, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que a formação profissional de professores para a Educação Infantil passa a ocorrer em curso de Pedagogia. Entretanto, desde então, mesmo que estabelecido o lócus da formação de professores para a Educação Infantil em cursos de Pedagogia, vê-se a contínua necessidade de se refazer as

práticas e as propostas de formação no interior dos cursos, especialmente favorecendo situações em que as dimensões teóricas e práticas possam ser discutidas e articuladas, bem como as concepções prévias e cristalizadas das acadêmicas em formação, sobre criança, docência e práticas de cuidado e educação, venham a ser problematizadas e transformadas.

Este artigo traz elementos que resultam de pesquisa de doutoramento (PILONETTO, 2017) desenvolvida em um curso de graduação em Pedagogia de uma instituição estadual de ensino superior pública do estado do Paraná.<sup>1</sup> O objetivo é o de compreender as concepções de cuidado e educação de acadêmicas estagiárias em contexto de estágio supervisionado em educação infantil explicitadas em seus registros feitos ao longo da sua prática de docência com bebês e crianças bem pequenas.

Minayo (2015) caracteriza o objeto de estudo das ciências sociais como histórico, com consciência histórica, identidade entre sujeito e objeto, intrínseco e extrinsecamente ideológico e essencialmente qualitativo. Indica, ainda, que está necessariamente vinculado ao sujeito, à

sociedade, às relações que ele estabelece com o outro e com o mundo, de maneira *dinâmica* (a história é movimento), *provisória* (nada está acabado ou concluído) e *específica* (no sentido de singularidade). Ancorado nessas posições, organizamos a moldura teórico-metodológica para realizar a análise dos registros selecionados para o estudo, observando e problematizando articulações entre contextos, sujeitos e textos.

Assim, buscamos pelas compreensões de cuidado e educação das acadêmicas estagiárias explicitadas em seus Relatos de Experiências da prática de ensino e pesquisa sob forma de estágio supervisionado, realizado no terceiro ano do curso. Inicialmente, realizamos o levantamento dos Relatos de Experiências produzidos no período de 2010 a 2014 cujo estágio foi realizado nas instituições municipais de educação infantil, o que totalizou 125 trabalhos, sendo 46 relativos à docência na creche e 79 na pré-escola. O Quadro 1 apresenta a distribuição dos Relatos de Experiências decorrentes de atividades de docência em cada agrupamento da Educação Infantil.

**Tabela 1** – Relatos de Experiência da Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado – 2010/2014

Turma	2010	2011	2012	2013	2014	Total geral	Total por Creche e Pré-escola
Berçário - 0 a 2 anos	6	4	6	1	4	21	46
Maternal I - 2 a 3 anos	9	2	4	4	6	25	
Maternal II - 3 a 4 anos	8	6	8	7	9	38	79
Pré	12	6	9	10	4	41	
<b>Total por ano</b>	<b>35</b>	<b>18</b>	<b>27</b>	<b>22</b>	<b>23</b>	<b>125</b>	<b>125</b>

**Fonte:** Elaborada pelas autoras deste artigo com base no Arquivo do Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Pedagogia.

1 O material empírico analisado constitui o Acervo de Materiais e Documentos Pedagógicos do Laboratório de Ensino e Aprendizagem do curso de Pedagogia da Universidade investigada. Os Relatos de Experiências analisados tiveram seu uso autorizado pelas respectivas autoras mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Em seguida a esse levantamento, destacamos como material de pesquisa os 46 Relatos de Experiências das estagiárias que desenvolveram atividades com as crianças de 0 a 3 anos. Entre estes, definimos como critério analisar

apenas os relatos que haviam sido orientados por professores efetivos do curso de Pedagogia, com mais de 5 (cinco) anos de supervisão de estágio e sem envolvimento profissional com as pesquisadoras. Assim, o material empírico de pesquisa abrangeu 11 (onze) Relatos de Experiências da prática de ensino e pesquisa sob forma de estágio supervisionado, produzidos pelas acadêmicas estagiárias sob orientação de três professores efetivos do curso, as quais desenvolveram atividades de docência com crianças de 0 a 3 anos (Berçário e Maternal I) em Centros Municipais de Educação Infantil de um município da região sudoeste do Paraná.

A escolha pelos Relatos de Experiências desenvolvidos com crianças de 0 a 3 anos decorre da posição de que há necessidade contínua de discussão e problematização das práticas de docência e das compreensões de cuidado e educação em contextos de formação de professores no curso de Pedagogia. Além disso, as pesquisas sobre a formação de professores para a docência com crianças de 0 a 3 anos são indispensáveis para pensar as dinâmicas de formação no curso de Pedagogia e, sobretudo, para ampliar a compreensão sobre os processos de docência com bebês e crianças bem pequenas, tema ainda pouco explorado no âmbito da pesquisa sobre formação de professores, sobretudo porque ainda se observa uma formação bastante generalista (GARCIA, 2019), em que aspectos relacionados às especificidades do trabalho com bebês e crianças bem pequenas ainda são pouco estudados (BARBOSA; CANCIAN; WESHENFELDER, 2018). Além disso, entendemos que na formação é preciso buscar pelas práticas teóricas da Pedagogia e, ainda, pelas dimensões didáticas e metodológicas que envolvem a docência (FABRE, 2004; MEIRIEU, 2002). Nossa posição é de que o estágio se constitui como um cenário altamente formativo e reconstrutivo das concepções teóricas em estudo num curso de formação de professores e profícuo para a transformação das noções de docência e Pedagogia em razão da interpelação das crianças.

O Relato de Experiência é composto pelos seguintes elementos textuais: introdução, relatório de observação, fundamentação teórico-metodológica, planejamento diário, memorial descritivo de regência, considerações finais e referências. Para o estudo foram analisados os seguintes tópicos dos Relatos: a) *fundamentação teórica* – destacamos a compreensão de cuidado e educação mencionadas pelas acadêmicas estagiárias; b) *planejamento diário* – observamos como as acadêmicas estagiárias organizaram a rotina das crianças com foco no cuidado e educação; c) *memorial descritivo de regência* – identificamos as compreensões de cuidado e educação das acadêmicas estagiárias a partir dos seus relatos sobre a experiência de docência com as crianças.

Para este texto, focalizamos e discutimos as compreensões de cuidado e educação das acadêmicas estagiárias registradas em seu memorial descritivo de regência. A opção pela análise desse item dos Relatos de Experiências decorre do entendimento de que estas reflexões foram escritas em momento posterior à docência e convívio com as crianças e a instituição de educação infantil, ocasião em que as estudantes já realizaram as observações de sala de aula, da estrutura física e pedagógica; a elaboração escrita da fundamentação teórica e do planejamento de ensino; as atividades propriamente de docência na educação infantil. Em seu memorial descritivo de regência, as acadêmicas estagiárias registravam diariamente suas impressões, reflexões, angústias, problematizações, experiências feitas com as crianças.

Importa ressaltar que as atividades de estágio foram, no período investigado, realizadas em duplas de acadêmicas estagiárias. Todavia, a escrita do memorial descritivo de regência ocorreu de modo individual, pois se trata de um momento de formação pessoal e profissional, em que cada futuro professor ou professora, a partir de sua experiência singular, pode pensar e reorganizar seu processo de desenvolvimento docente. Essa posição corrobora a noção de



que “[...] o objeto de estudo das ciências sociais possui consciência histórica. Noutras palavras, não é apenas o investigador que tem capacidade de dar sentido ao seu trabalho intelectual. Todos os seres humanos [...] dão significado a suas ações e suas construções” (MINAYO, 2015, p. 13). Nesse sentido, as compreensões das acadêmicas estagiárias escritas nos memoriais descritivos de regência evidenciam sua capacidade formativa de analisar a própria prática com as crianças e de problematizar e articular seu pensamento com os estudos realizados ao longo do curso de Pedagogia.

Os 11 Relatos de Experiências selecionados para a pesquisa foram lidos um a um. Do item memorial descritivo de regência, inicialmente, destacamos excertos que demonstravam as compreensões de cuidado e educação, criança, infância, rotina, educação infantil, formação de professores, ensino, os quais foram categorizados em: i) cuidado e educação; ii) ação pedagógica; iii) formação de professores. A seguir, elaboramos um quadro com os excertos que tratavam das compreensões de cuidado e educação escritos nos memoriais, os quais, após releituras, foram discutidos e problematizados pelas pesquisadoras, buscando evidenciar as maneiras e as noções que demonstravam como as acadêmicas estagiárias compreendiam o cuidado e a educação e, assim, modificavam suas concepções.

Com base nesse processo de análise, percebemos que a partir do contato com as crianças, ocorrido durante a regência, as acadêmicas estagiárias desestruturaram e reestruturaram suas compreensões, análises, práticas e o próprio processo formativo como professoras de educação infantil, especialmente o entendimento de docência com crianças de 0 a 3 anos. Em seus memoriais, as estagiárias trazem e discutem vários elementos da ação pedagógica com as crianças, entre eles destacam-se o brincar e o ensinar, preocupação presente na quase totalidade dos relatos analisados. A relação entre a educação e o ensino perpassa todos os memoriais, bem como a preocupação do

papel do professor em ensinar algo às crianças, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade. Há rápidas menções nos memoriais sobre o papel e a participação da criança na ação pedagógica, percebendo-a como sujeito ativo do processo pedagógico desenvolvido nas instituições de educação infantil, o que requer colocar a participação e as interações corporais e de linguagem como dimensões articuladoras do trabalho de formação. Por outro lado, destacamos certa ausência de reflexões sobre a pedagogia e a docência, o que indica ao campo da formação de professores aspectos importantes a serem problematizados e ainda investigados.

Discutiremos esses aspectos na sequência deste texto ao tratar das perspectivas teórico-pedagógicas que sustentam a formação no curso de Pedagogia da instituição investigada. Esses temas também são retomados na seção que apresentamos as análises dos excertos dos memoriais, os quais permitem observar a reestruturação das compreensões de cuidado e educação das acadêmicas estagiárias em razão do contato pedagógico com os bebês e as crianças bem pequenas que frequentam as instituições de educação infantil da rede pública do município em que se situa a instituição formadora.

## Cuidado e educação: (entre) perspectivas teórico-pedagógicas

A partir da leitura dos memoriais descritivos de regência, percebemos que diferentes perspectivas teórico-pedagógicas constituem as escritas das acadêmicas estagiárias. Essa dimensão talvez ocorra em razão de que o colegiado do curso de Pedagogia investigado, conforme refere seu Projeto político-pedagógico,

entende que o processo educativo, em cursos de formação de educadores, é composto por várias dimensões (ontológicas, epistemológicas, antropológicas e axiológicas), presentes nas diferentes concepções de mundo, constituídas historicamente, e nas experiências educativas

que cotidianamente são evidenciadas nas salas de aula no desenvolvimento desse processo. Nessa perspectiva, o curso busca contemplar a pluralidade e o respeito às diferentes concepções de mundo e de educação.<sup>2</sup>

Essa posição político-pedagógica oferece condições para que as acadêmicas estagiárias conheçam diferentes perspectivas de se compreender a criança, a infância, o cuidado, a educação, as instituições de educação infantil e sua rotina, bem como a formação de professores. Dentre as perspectivas, identificamos a Pedagogia Histórico-Crítica e as Pedagogias da Infância como as que aparecem em vários dos memoriais analisados. Optamos pelo uso do termo Pedagogias da Infância por este fazer referência à compreensão de pedagogia enquanto conjunto de estudos sobre teorias, práticas, saberes produzidos a partir da experiência, além de trazer elementos que auxiliam na reflexão do processo formativo do ser humano e, ainda, colocar a pedagogia como ato que se estabelece entre adultos e crianças, colocando a infância como ponto de partida e chegada da ação educativa.

Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) contribuem com esta opção terminológica ao indicarem teorias pedagógicas que, historicamente, apresentam referências sobre a criança, a infância, o trabalho pedagógico, as instituições, o papel do professor, o processo de ensino-aprendizagem, não se limitando a uma única pedagogia da infância ou de pedagogias sobre a infância, mas evidenciando estudos que contribuem, por exemplo, para a compreensão do cuidado e educação. Além disso, a opção pelo termo Pedagogias da Infância amplia o sentido de Pedagogia para além de sua vinculação exclusiva às ciências da educação (SOËTARD, 2004). A Pedagogia está para além da relação, junção, articulação entre teoria e prática (FABRE, 2004). O trabalho profissional

do pedagogo se faz entre a teoria e a prática (MEIRIEU, 2002; SOËTARD, 2004). O pedagogo nutre-se de conhecimentos científicos, da prática em sala de aula, mas ele também produz um conhecimento que é distinto desses dois campos; o pedagogo elabora um conhecimento que só pode ser compreendido e constituído por meio da experiência da formação e da ação enquanto professor.

Destacamos, a seguir, aspectos gerais dessas perspectivas que auxiliam na análise dos memoriais descritivos de regência enquanto processo formativo, estruturador e reestruturador das compreensões de cuidado e educação das acadêmicas estagiárias em contexto de estágio supervisionado em educação infantil. Assim, as compreensões que apresentamos centram-se no cuidado e educação identificados na Pedagogia Histórico-Crítica e nas Pedagogias da Infância.

A Pedagogia Histórico-Crítica, estruturada pelo filósofo Dermeval Saviani desde 1984, apoia-se no materialismo histórico dialético, de base marxista, especialmente em Marx e Engels, e também na psicologia histórico-cultural de Lev Semenovitch Vigotski, Alexander Luria, Alexei Nikolaievich Leontiev e Daniil B. Elkonin (LOMBARDI, 2013). Entende o trabalho como princípio educativo da ação pedagógica, especialmente no trabalho com os anos iniciais do ensino fundamental. Para esta perspectiva, a criança é entendida como homem, o qual é obra da educação, e a criança, com o auxílio do adulto, conhece e se apropria do que a humanidade produziu. Esse é o papel da escola, que possui uma compreensão clara e definida de educação e sociedade. A primeira tem a função de produzir no sujeito a leitura crítica do mundo, da sociedade a qual está inserido e transforma a si e a sociedade. A segunda, dividida em classes sociais, possui contradições e, pelo trabalho, o homem luta pela igualdade social. Saviani (2013, p. 250) assim define a concepção de infância pela pedagogia histórico-crítica: “o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo pro-

2 Excerto retirado da página 7 da alteração do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da instituição investigada (cujo nome será mantido em sigilo), de dezembro de 2007.

duzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência”. Nesse sentido, para o autor, “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo” (SAVIANI, 2013, p. 250) e, portanto, a educação coincide com a origem do homem. Saviani (2013) discute a criança como ser humano, homem genérico, que necessita produzir para sua existência, por isso adapta a natureza às suas necessidades através do trabalho enquanto atividade intencional. O trabalho é considerado transformador da realidade e o homem utiliza a educação como fenômeno motor da ação transformadora para auxiliar em sua vida cotidiana e concretizar o que ele quer e precisa. Para compor esse conhecimento, o homem usa ideias, atitudes, conceitos, valores, hábitos encontrados na educação.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a criança apresenta-se como um ser que está à minha frente, um indivíduo que precisa ser educado para conhecer o que a humanidade produziu nos seus aspectos econômico, político, social e cultural. Suas características são do sujeito social, capaz de aprender o que lhe é ensinado por um adulto, possibilitando que ele amplie seu conhecimento sobre o seu contexto social. A discussão de criança parte da compreensão de homem, ser humano que transforma a si e ao meio em que vive pela sua consciência e pela relação que estabelece na sociedade.

No Brasil, além de Saviani, alguns pesquisadores da Pedagogia Histórico-Crítica, pensada inicialmente para refletir sobre a educação no ensino fundamental (anos iniciais), discutem sobre a criança, a infância, a educação infantil e a formação de seus professores, além da ação pedagógica destinada às crianças de 0 a 5 anos. Entre eles, Alessandra Arce, Lígia Márcia Martins e outros colaboradores como Heloísa Helena Azevedo de Oliveira, Ana Carolina Galvão Marsiglia e Mara Regina Martins Jacomelli, que assumem a educação infantil escolarizada em uma perspectiva de crítica e emancipação humana.

Ao pensar na educação infantil, Marsiglia (2013, p. 216) relata como a criança em idade escolar precisa ser considerada, afirmando que “[...] o trabalho da criança em idade escolar depende daquilo que foi preparado em suas etapas anteriores, isto é, pela educação infantil”. A autora ainda explica que “[...] “é preciso criar condições para um trabalho mental ativo e, para tanto, é essencial considerar os métodos utilizados para atingir os resultados desejados como parte daquilo que estimula o aluno à realização de suas atividades” (MARSIGLIA, 2013, p. 217). Nesse sentido, a instituição de educação infantil para a Pedagogia Histórico-Crítica tem a tarefa de “ampliar o círculo de contatos com a realidade da criança” (PASQUALINI, 2013, p. 90), e ao professor compete a tarefa de transmitir a ela conhecimentos sobre o mundo, utilizando a brincadeira infantil.

A perspectiva histórico-crítica se apoia na psicologia histórico-cultural, que tem como precursores Vigotski, Elkonin, Luria e Leontiev. Com base na psicologia histórico-cultural, a criança relaciona-se com o mundo que a cerca – seres humanos, objetos, natureza – por meio da mediação do adulto que apresenta o mundo, os objetos e sua utilização à criança considerando sua função social. Assim, a palavra “infantil” vincula-se à “educação”, realizada na instituição escolar com a prática pedagógica e o papel do professor claros e definidos.

Azevedo (2013, p. 29), estudiosa da Pedagogia Histórico-crítica, discute a construção do conceito de infância a partir de sua constituição histórica, no Brasil e no mundo, identificando etimologicamente a palavra infância como oriunda do latim, a qual significa “incapacidade de falar” atribuída “em geral ao período que se chama de primeira infância, às vezes era vista como se estendendo até os 7 anos, que representariam a passagem para a idade da razão”. A autora ainda retoma pesquisadores como Gagnebin, Platão, Santo Agostinho, Descartes, Corazza, Heywood, Ariès, Badinter para constituir o conceito de infância e, deles, destaca o trabalho de Corazza (2002) que apresenta

três momentos históricos de compreensão do conceito de infância: 1) antes do século XVII, inexistente o conceito de infância e as crianças são consideradas como inferiores, indignas de consideração (Ariès; Demos; Hoyles; Hunt; Shorter; Stone; Thompson); 2) as relações pais/filhos são meramente formais e as necessidades das crianças não são suficientemente atendidas e observadas (tais como os estudos feitos por DeMause; Pinchbeck & Hewitt; Plumb; Stone; Thompson); 3) século XVIII e início do XIX, a infância é ressignificada, mas as crianças ainda são brutalizadas, exploradas e submetidas a indignidades (Sears; Ariès; Hoyles; Hunt; Lyman; DeMause; Pinchbeck & Hewitt; Plumb; Shorter; Stone; Tucker) (AZEVEDO, 2013).

Para Azevedo (2013), houve mudanças no conceito de infância no século XVII com a emergência de um sistema de educação, alteração da estrutura familiar, desenvolvimento do capitalismo, surgimento do espírito de bondade e aumento na maturidade dos pais. Nos séculos seguintes, a criança é considerada componente essencial da família e da sociedade, com direitos protegidos pelo Estado.

Azevedo (2013) ainda destaca três fases para a compreensão de infância no Brasil, assim caracterizadas: a) A fase pré 1930: uma criança que merecia os cuidados dos adultos e a igreja, principalmente através das ordens religiosas, entre eles os jesuítas, se dispunha a realizar esse papel. A função das instituições tinha como foco a guarda e os cuidados físicos, caracterizando o assistencialismo, presente até hoje no ideário de pais, da sociedade em geral e de muitos professores da área. O século XIX se constitui como o tempo da criação das creches que atenderam as mães trabalhadoras e os pobres. Aparecem também as instituições particulares com intenções “pedagógicas”, baseadas nos jardins de infância (criança sementinha, professor jardineiro). Define-se para a criança pobre o cuidado, com atendimento de baixa qualidade, e para a criança rica, o pedagógico (escolanovismo), este último respaldado pelo

momento político que o país vivia de democratização e ascensão social. Mesmo assim, não havia qualificação profissional específica para o atendimento das crianças nesse período etário; b) A fase de 1930-1980: preocupação em compensar as questões biopsicossociais das crianças e a educação deveria prepará-las para o não fracasso posterior. A concepção de “criança sementinha” e “professora jardineira” se expande em creches e pré-escolas com instituições de atendimento à criança, com a “concepção de criança como um vir a ser, algo inacabado que precisa ser moldado e preparado para o amanhã, desconsiderando-se o momento presente da criança” (AZEVEDO, 2013, p. 65); c) A fase de 1980 até a atualidade: outra visão de criança e instituição de educação infantil se constitui na sociedade brasileira. Compreendida como ser histórico, social e de direitos, a criança se insere numa cultura e sua educação vai além do cuidado assistencial, com obrigatoriedade do ingresso a partir dos quatro anos nas instituições escolares. Além disso, nesse período histórico, aumenta a preocupação com a formação dos profissionais para a educação das crianças. Ao se tratar do cuidado e educação, a lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB 9.394/96), segundo a autora, mantém a separação desses termos ao distinguir a educação infantil em creches e pré-escolas.

Em contrapartida, as Pedagogias da Infância compreendem a criança e a infância de maneira ampliada, as quais perpassam também as análises e reflexões das acadêmicas estagiárias nos memoriais descritivos de regência. Autores como Dahlberg, Moss e Pence (2003) indicam diferentes modos de se compreender a infância e a criança que se transpõem na maneira pedagógica de tratar a criança nas instituições de educação infantil, quando agimos diante de situações que envolvem o cuidado e a educação.

Uma criança considerada como reprodutora de conhecimento, identidade e cultura é vista como tábula rasa em que “se inscreve” conhecimentos produzidos pela humanidade, pre-

parando-a para a vida, para a escola e demais fases da vida adulta. Individual, competitiva, consumista e flexível são algumas características dessa criança. Quando olhamos a criança como um ser inocente, a qual é corrompida pela sociedade, tendemos a protegê-la de tudo e a conduzimos para o conhecimento individual. A Psicologia é a ciência que auxilia nesse processo, contudo tendemos a psicologizar essa criança e deixamos de lado quem é a criança, em suas capacidades e potencialidades. Há ainda uma outra maneira de compreendermos a criança, que a considera em seus aspectos biológicos de desenvolvimento humano, entendendo que evolui por estágios, amadurecendo com o passar do tempo. Dessa maneira, as ações pedagógicas nas instituições de educação infantil consideram tais estágios na evolução dos aspectos físico, cognitivo e afetivo da criança. Tais compreensões de criança definem sua dependência do adulto, reafirmando um ser passivo, frágil e incapaz, características da modernidade.

No entanto, para ampliar a reflexão sobre as compreensões de cuidado e educação é necessário pensar na criança e reconceituá-la. E, para isso, Moss (2005) afirma ser necessário perguntar: “O que são as crianças para nós?”, pois, a partir daí, é possível identificar as práticas pedagógicas elaboradas pelas instituições de educação infantil, as quais nos permitem conhecer como vemos as crianças, que características elas possuem e quais são suas possibilidades de linguagem e ação.

No âmbito das Pedagogias da Infância situam-se as perspectivas construcionistas. A perspectiva construcionista “parte da premissa de que o mundo e nosso conhecimento são construídos socialmente e que todos nós, como seres humanos, somos participantes ativos desse processo, engajados no relacionamento com o outro em uma realização significativa” (MOSS, 2005, p. 237). Para os construcionistas, as crianças possuem interesses próprios, são um grupo social, têm lugar reconhecido e independente na sociedade, com direitos e obri-

gações. As crianças são atores, aprendem pelo conhecimento experimental, têm voz própria, e por isso precisam ser ouvidas e consideradas com seriedade. A criança está no mundo, o influencia, é influenciada por ele, constrói significados, é coconstrutora, única, complexa e individual (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Para este campo conceitual, “o mundo é sempre o nosso mundo, entendido e construído por nós mesmos, não isoladamente, mas como parte de uma comunidade de seres humanos” (MOSS, 2005, p. 237).

No que se refere às compreensões de cuidado e educação, estas são vistas de maneiras diferentes nas duas perspectivas teórico-pedagógicas aqui apresentadas. Saviani (2013) entende a educação como trabalho que auxilia o sujeito a produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade, que vem sendo produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos sujeitos. Desse modo, o objeto da educação refere-se à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que se tornem humanos, bem como à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. À educação cabe auxiliar o homem a distinguir o essencial do secundário, utilizando-se dos clássicos, estes considerados como o que é essencial, fundamental, diferente do conceito de antigo. Não é só na escola que se dá a educação; porém, ela é a instituição de ensino considerada fundamental para a socialização do saber sistematizado historicamente pela humanidade por meio da cultura erudita. Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a educação escolar é responsável por garantir “a apropriação da cultura” para que assim o sujeito possa “objetivar-se e objetivar a realidade nas suas formas mais complexas” (MARTINS, 2013, p. 225). Essa defesa também ocorre para as instituições de educação infantil.

Ao pensar o cuidado, essa perspectiva teórico-pedagógica segue o percurso histórico que o determina e sua relação com o contexto econômico, político e social de uma época.

Afirma que os cuidados físicos perpassam o sentimento de infância da criança brasileira e adentra nos locais em que as crianças são “cuidadas”. Cuidar teve historicamente o sentido de proteção de um ser frágil e indefeso que necessitava ser assistido e as instituições caracterizaram-se como assistencialistas, especialmente ao atender crianças de classes sociais menos favorecidas. O termo pedagógico perpassa as instituições quando estas recebem crianças de classes sociais mais elevadas. Segundo Azevedo (2013), isso contribuiu para a dicotomia cuidar-educar produzida na modernidade por meio da divisão do trabalho e de classe, das necessidades sociais impostas pela evolução urbana e industrial, considerando essa dicotomia como já dada. A autora indica como solução do problema da dicotomia cuidar-educar a compreensão de infância e de educação infantil na formação de professores, identificando-as nos cursos de formação e na ação dos formadores de professores.

Saviani (2013), ao considerar que o homem não nasce homem, mas se constitui no processo formativo dado pela educação, refere que os primeiros anos de vida têm papel fundamental, sendo necessário analisar as características da infância para compreendê-la e conduzir a criança a um caminho seguro, mostrando os acertos e erros construídos pela humanidade no decorrer da história. Para isso, aposta na leitura crítica das situações históricas, sociais e culturais que o homem produziu.

No âmbito das Pedagogias da Infância trazemos uma outra leitura sobre o cuidado e a educação, com base nos estudos de Guimarães (2011), que nos auxilia a pensar a criança de 0 a 3 anos como um sujeito que vem ao mundo e precisa ser envolvido, acolhido como ser humano singular que é. Sustentada pelos estudos de Foucault, principalmente com base em suas reflexões sobre as técnicas corporais e o cuidado de si, a autora ressalta a necessidade da experiência de si e do cuidado como ética, tendo o cuidado como “modo de conhecer a si, estranhar e questionar verdades autoevidentes

no movimento de também conhecer o outro e cuidar do outro” (GUIMARÃES, 2011, p. 38). Nessa perspectiva, o termo cuidado é assumido ao invés do verbo cuidar, pois o cuidado da criança se faz em conjunto, isto é, entre o bebê/a criança e o adulto, o que, em nosso ponto de vista, amplia as possibilidades educativas e retira a própria Pedagogia de seu enfoque instrumental, de disciplinarização, colocando o cuidado e a própria Pedagogia na esfera da existencialidade, entendidos como encontro da criança com o adulto a partir do diálogo, da abertura e da experiência compartilhada. Atenção, reflexão, contato, emoção, atenção ao outro, ao seu corpo, à sua mente de forma integral são compreensões que consideram o sentido etimológico da palavra: “estar atento ao objeto que se cuida” com “desvelo, solicitude ou esmero” (GUIMARÃES, 2011, p. 44).

Nessa compreensão de cuidado, um componente importante para que a criança dê significado é a linguagem, pois ela interage com o mundo, com outras crianças e com o adulto, construindo sua identidade e autonomia ativamente. Considerada ativa e competente, a criança formula teorias e ideias que valem a pena serem ouvidas, questionadas e desafiadas, não precisando de permissão do adulto para que sejam elaboradas. Assim, os pais e a família continuam a ter responsabilidades pela criança pequena e compartilham com a instituição de educação infantil outros relacionamentos em que a criança convive em pequenos grupos, sejam adultos ou outras crianças, sem prejudicar seu bem-estar ou relacionamento com os pais. Essa relação insere a criança na convivência coletiva, pública, sistematizada, com objetivo definido, geralmente educativo e, também, escolar.

Delgado e Martins Filho (2013, p. 21) reuniram um grupo de autores que discutem o cuidado e a educação na primeira infância e indicam o “desafio de pensar a educação e o cuidado dos bebês e das crianças bem pequenas em contextos coletivos de Educação Infantil” que considerem “a potência de ação dos bebês”.



Para esses pesquisadores, estar em instituições de educação infantil é uma conquista das crianças, um direito a um espaço organizado para encontros com os outros, crianças e adultos. Incentivar a criatividade, o brincar, as relações com os outros e os objetos, a flexibilidade nos tempos e espaços, como ações que enriquecem culturalmente e socialmente as crianças, é entender a infância de maneira híbrida “rejeitando a naturalização da infância, o dualismo social e biológico e reconhecendo suas formações biopolíticas” (DELGADO; MARTINS FILHO, 2013, p. 24).

Assim, quando compreendemos o cuidado para além de ações mecânicas e a educação como um elemento que transcende a aquisição de conhecimentos produzidos pela humanidade, a criança também passa a ser considerada de outra maneira: ativa, potente, provocadora. As posições defendidas no âmbito das Pedagogias da Infância têm produzido proposições pedagógicas que colocam a criança como agente social ativo, em interação com o adulto, apostando num sujeito histórico, rico de potencialidades, e a reconhecem como construtora de conhecimentos na vivência com outras crianças e com adultos, e com o próprio mundo.

As noções aportadas por estas duas perspectivas foram identificadas na análise dos excertos dos memoriais descritivos de regência. Inicialmente, observamos a compreensão de criança como sujeito que precisa ser preparada para o futuro com a mediação do adulto que ensina os conhecimentos produzidos pela humanidade. As instituições de educação infantil teriam, segundo as acadêmicas estagiárias, a função educativa e o papel de realizar essa transmissão às crianças, cabendo ao professor a direção dessa ação pedagógica. Entretanto, a partir do contato pedagógico com as crianças de 0 a 3 anos, percebemos uma reestruturação das compreensões de cuidado e educação, sendo muitas delas problematizadas e discutidas com base em elementos que se aproximam das noções propostas pelas pedagogias da infância.

A seguir, mostramos como as acadêmicas estagiárias analisam suas ações durante a regência do estágio curricular e, no contato com as crianças, mostram pistas que nos permitem observar como reestruturam suas compreensões de cuidado e educação.

## Reestruturando compreensões de cuidado e educação no contato com as crianças

As perspectivas teórico-pedagógicas, descritas acima, identificadas como base nas reflexões e análises que as acadêmicas estagiárias registram em seus memoriais descritivos de regência, demonstram as estruturações, desestruturações e reestruturações conceituais por elas realizadas por meio do contato com as crianças, especialmente nas compreensões de cuidado e educação. Em um dos memoriais, localizamos a seguinte afirmação:

As atividades estavam voltadas para a troca de roupas, fraldas, alimentação e higienização. Estes afazeres nos restringiam quanto ao tempo das atividades lúdicas que havíamos planejado. Mas, no decorrer da regência, compreendemos que [...] toda ação desenvolvida deveria ser pensada para que fosse significativa, tanto para o educador, quanto para a criança. Um diálogo durante a troca de fraldas é exemplo disso. (RE11, 2014).<sup>3</sup>

Essa reflexão demonstra como o contato com as crianças desestrutura compreensões trazidas pelas acadêmicas estagiárias durante a regência do estágio supervisionado, mobilizando e ao mesmo tempo perturbando o que já se sabe, reorganizando ideias, compreensões e ações. Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 109) sugerem que precisamos “atentar aos movimentos infantis, compreendendo as narrativas gestuais e orais das crianças, tomando-as como ‘conteúdos’ para as situações de construção

3 Os Relatos de Experiência foram numerados de RE1 a RE11, a fim de manter em sigilo os nomes das estudantes de Pedagogia.

do conhecimento”. Nesse sentido, a docência requer agir como construtora de espaços relacionais, o que pede pela atuação em parceria e pela criação de condições que favoreçam a interlocução das crianças com o mundo, entre si, com elas próprias, com suas famílias.

Perceber potências e manifestações das crianças através de ações de contato se constituem em práticas pedagógicas capazes de produzir na criança seu processo de individualização, de autocontrole ou autonomia com relação às suas escolhas individuais ou coletivas, além da responsabilidade de si e de suas possibilidades. Proporcionar espaços e momentos que mobilizem o conhecimento crítico, reflexivo e criativo é uma atividade da pedagogia. Diálogo, conversa, negociação, encontro, confrontação, conflito são processos de relacionamento que constroem a individualidade da criança e estão na base das práticas teóricas da Pedagogia (MEIRIEU, 2002).

Assim, apostamos num trabalho pedagógico na formação de professores com base em encontros, em relacionamentos, na comunicação, no ouvir o mundo da criança presente nas instituições de educação infantil. Ao futuro professor e também aos formadores de professores é necessário perguntar, constantemente, quem é a criança, qual sua potencialidade, do que ela é capaz, como ela se coloca no mundo, o que faz e como o faz.

Em outro memorial descritivo de regência, localizamos a seguinte reflexão sobre os cuidados corporais, especialmente nos momentos de higiene e alimentação:

A parte da troca foi uma grande aprendizagem, pois nunca tinha trocado nenhuma fralda. Enquanto os trocava, conversava com eles, trocávamos sorrisos e aprendíamos juntos. O mesmo ocorreu na hora de arrumar as mamadeiras, acertar a temperatura do leite para não correr o risco de queimá-los. A responsabilidade é enorme [...] O bebê, no seu primeiro ano de vida, está totalmente dependente do adulto, e é ele quem determina seus hábitos, pois é o adulto quem apresenta o mundo no qual a criança irá viver. (RE9, 2012).

As Pedagogias da Infância consideram a criança que chega a este mundo como um ser ativo, interativo, coconstrutor, sujeito de potencialidades, e o adulto é quem a acolhe e apresenta o mundo como ele é, para que ela, a criança, sintam-se parte dele e capaz de nele mobilizar ações que melhorem sua (con) vivência nele e com os que fazem parte de sua vida. Nesse sentido, o trabalho pedagógico e a formação de professores são importantes, pois cuidam de e educam uma criança constituída e constituidora desse mundo. Cuidam para pensar, mexer, provocar, refletir sobre si, o outro e o mundo que a constitui. Educam para conhecer o que se produziu, o que mobilizou o ser humano a estar nesse mundo e a fazê-lo melhor.

Bárcena e Mélich (2000, p. 15) nos instigam a uma prática pedagógica baseada numa pedagogia da radical novidade, pois, para os autores, “nuestra propuesta pedagógica, la relación con el otro no es una relación contractual o negociada, no es una relación de dominación ni de poder, sino de acogimiento. Es una relación ética basada en una nueva idea de responsabilidad”. É ainda, segundo os pensadores, uma pedagogia que reconhece que a hospitalidade é anterior à propriedade porque quem pretender acolher o outro já foi acolhido por um mundo em que juntos habitam. Essa posição conceitual alinha-se com a noção de natalidade, em Arendt (2011), para quem a tarefa da educação é a de acolher e mostrar ao que chega o que é o mundo e, assim, por meio da educação, criar espaço para que este, a criança que nasce, possa fazer seus inícios e reinventar o próprio mundo.

A pedagogia é compreendida aqui como criação e não como produção; como uma possibilidade poética de dar ao sujeito condições de alimentar suas utopias. Trata-se de uma educação como um acontecimento ético que permite não só que conceitos considerados cientificamente comprovados sejam elementos de formação, mas que a vida e as relações com o mundo sejam colocadas no conjunto das nossas preocupações e reflexões.

Ao apostar numa prática pedagógica que transgrida o discurso dominante de educação que coloca a criança apenas como aluno, numa relação em que somente o professor possui o conhecimento necessário para o desenvolvimento integral da criança, elabora-se um pensamento pedagógico que valoriza a criança, o pedagogo, a cultura, o conhecimento de si e do mundo, a identidade, os pais e os gestores. Sair do conforto de um trabalho pedagógico linear e colocar em evidência a relação da criança com o adulto e com outras crianças é o que possibilita uma perspectiva construcionista social.

A pedagogia, aliada a outras ciências, se tornou um aspecto central na constituição de uma instituição dedicada à educação infantil, quando permite compreender como se vê a criança, as relações de poder instituídas entre adultos e crianças, as possibilidades de ação pedagógica na instituição. Discutir com o outro sobre as próprias crenças e entendimentos resulta na problematização das práticas e daquilo que é tido como verdade, além de oportunizar que outras formas de experimentar sejam criadas e vivenciadas nas instituições. Essa é a aposta em uma perspectiva de ação pedagógica construída por sujeitos que fazem parte de uma comunidade, habitam o mundo com suas experiências e nele criam possibilidades coletivas de crescimento humano, individual e coletivo. Portanto, no âmbito da perspectiva construcionista social, a implicação estruturante é de que a criança e o pedagogo são vistos como coconstrutores do seu próprio conhecimento, do seu ambiente e de si próprios, pois “[a] aprendizagem não pode ser vista como um ato cognitivo individual, algo que está ocorrendo na mente da criança, mas como um ato cooperativo e comunicativo” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 176).

No diálogo com o mundo, o conhecimento se cria e se recria. Contudo, no cotidiano da formação temos sido habituados a receber orientações de como fazer e de encontrar “culpados” quando a aprendizagem das crianças

não está a contento. Contudo, quando registramos, refletimos, dialogamos sobre nossas práticas pedagógicas, abrimos um espaço para problematizar e assim damos luz às próprias limitações, inseguranças e não-saberes. Essa exposição requer apoio intelectual e coletivo para encontrar possibilidades, fazer análises e agir.

Na formação inicial de professores encontramos evidências desse tipo de situação, principalmente quando as acadêmicas estagiárias estão em contexto de estágio supervisionado. Olhar o que o outro – a professora – faz ou deixou de fazer não pode ser a premissa da formação, mas pode ser mobilizador de reflexões sobre a prática, sobre as compreensões constituídas em sua formação. O contato com as crianças, especialmente as de 0 a 3 anos, nas instituições de educação infantil, tem se constituído um local de provocações sobre a compreensão de criança, infância, cuidado e educação; sobre que professor se quer ser diante da potencialidade que as crianças possuem e demonstram no cotidiano dos estágios supervisionados; sobre qual docência e pedagogia são capazes de resguardar a capacidade das crianças fazerem seus inícios e estabelecerem suas interações culturais, sejam elas no âmbito cognitivo, social, emocional ou laboral.

No estágio supervisionado, a experiência, no sentido dado por Larrosa (2004, 2015), desestrutura as compreensões pré-existentes das acadêmicas estagiárias e as amplia a partir do contato e das manifestações das crianças de 0 a 3 anos. Entre os memoriais analisados, localizamos posições que mostram este deslocamento e ampliação de sentidos sobre a criança e as práticas de docência:

E superamos a ideia de que as crianças não conseguem fazer as atividades, de que não são capazes; muito pelo contrário, elas nos surpreendem. [...] A atividade da bandinha, a qual eu confeccionei de garrafas peti com sementes dentro para fazer barulho, foi impressionante como eles gostaram e balançavam para ouvir o barulho e cantamos juntos, alguns com duas garrafas (RE9, 2012).

Os memoriais descritivos de regência expressam a singularidade da convivência com as crianças, revelando uma compreensão de cuidado e educação que foi se desestruturando e se mostrando imbricada pelas ideias de criança e infância, instituições de educação infantil, formação de professores e ação pedagógica. O excerto abaixo demonstra essa relação:

Devido ao fato dos pequenos terem em média um e dois anos, acredito ter sido um desafio trabalhar com essa turma, pois as crianças necessitavam, além da educação, o cuidado, que se manifestava por meio de trocas de fraldas, banhos, alimentação e, principalmente, o cuidado pela integridade física das crianças, por consequência de brigas e da falta de coordenação motora de alguns, que ainda não estavam caminhando com segurança. [...] Maior parte do 'medo' de trabalhar com crianças pequenas na faixa etária de um ano a um ano e quatro meses pode-se dizer que foi devido a conhecer a importância que é ensinar estes, bem como a responsabilidade de cuidar da higiene, alimentação, evitar brigas e se as atividades seriam correspondidas e se eu daria conta de todas as funções de um professor com competência. [...] Juntamente com o ensino, está articulado o cuidado do corpo das crianças, o qual em nossa regência tomou muito tempo. (RE1, 2010).

A escrita dos memoriais revela a presença do cuidado nos aspectos físicos (higiene, alimentação, sono), mas também mostra que quando as acadêmicas estagiárias criaram espaço de diálogo entre elas e as crianças, relações de confiança, aprendizagem e respeito se estabeleceram. É explícita a compreensão das acadêmicas estagiárias de que é preciso ensinar as crianças, principalmente por meio de atividades por elas organizadas, na ânsia de mostrarem sua competência em serem professoras, mas as crianças, na sua potência e vivacidade, demonstram às acadêmicas estagiárias que se pode aprender juntos quando se escuta e se vê o outro, a criança, em suas diferentes manifestações. O próximo excerto ilustra esse movimento:

Em relação às atividades de higiene realizadas no banheiro, a [nome da orientadora do estágio]

nunca esteve presente e este era um dos meus momentos preferidos porque havia sempre algumas que nos estranhavam, choravam, e para acalmá-las eu contava histórias, cantava, conversava com elas e assim estes procedimentos acabavam sendo prazerosos. [...] As crianças com a qual desenvolvemos nossa proposta de trabalho eram muito pequenas, de um a dois anos, e a maioria delas utilizava fralda, então os cuidados de higiene eram intensos. No entanto, procuramos realizar estas tarefas inserindo músicas, histórias e diálogos dos conteúdos que estávamos trabalhando e assim foi possível estabelecer uma relação educativa e com respeito aos indivíduos com quem estávamos trabalhando. Dessa forma, estas atividades não eram meramente mecânicas, mas sim prazerosas porque nos possibilitou realizar um trabalho e obter um conhecimento mais individual a respeito de cada criança. (RE3, 2010).

Quando se trata da ação pedagógica com os bebês, as acadêmicas estagiárias apontam a dificuldade em ensinar crianças da turma do berçário, especialmente durante a condução de atividades previamente planejadas. A presença do ensinar na educação infantil identifica-se com as ideias apresentadas por Martins (2009) e que sustentam a principal base teórico-pedagógica presente no curso de Pedagogia investigado, a Pedagogia Histórico-Crítica. Percebemos que a presença dos bebês e sua demonstração de desejos, vontades, necessidades colocam as acadêmicas estagiárias em situação de desconforto e as fazem priorizar as crianças. Abandona-se a prescrição pedagógica e faz-se pedagogia. Reconhecer que o bebê é capaz de aprender e que sua presença no berçário é ativa permite condições para que possamos recriar espaços de acolhimento em que o bebê se identifique com o aconchego e o afeto que muitas vezes ficam restritos ao universo familiar. O berçário é um espaço que ainda precisa ser explorado pelas acadêmicas estagiárias como espaço e tempo de escuta e partilha entre criança e adultos em atos de cuidado e educação. No caso dos memoriais analisados, observamos que essa *estrutura* de compreensão de cuidado e educação é grada-

tivamente *desestruturada* pela presença/ação da criança. Esse movimento de *reestruturação* da compreensão do cuidado e educação pode ser acompanhada no excerto abaixo:

Cuidar e educar é ter uma ação pedagógica consciente, estabelecendo uma visão integrada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade peculiares à infância. [...] implica reconhecer que o desenvolvimento, a construção dos saberes, a constituição do ser não ocorre em momentos compartimentados. A criança é um ser completo [...] significa compreender que o espaço/tempo em que a criança vive exige seu esforço particular e a mediação dos adultos como forma de proporcionar ambientes que estimulem a curiosidade com consciência e responsabilidade. [...] O problema da separação entre cuidado e educação é uma decorrência da tentativa de superação do caráter assistencial substituindo-o pelo caráter pedagógico, o que também é amplamente discutido. [...] Cuidar e educar sempre estiveram associados e a cisão entre tais processos não está na sua pretensa desarticulação, mas em como são vistos os sujeitos infantis, como contribuintes da sociedade com propósitos diferenciados. [...] cuidar e educar são indissociáveis, pois a criança deve ser considerada em suas particularidades, o educador deverá ter uma concepção de criança, de quem é a criança, ter consciência de estar sempre refletindo sua prática pedagógica. (RE8, 2012).

Embora as ideias ainda mesclam elementos e termos que encontram guarida na Pedagogia Histórico-Crítica, especialmente quando evidenciam a indissociabilidade entre cuidar e educar, é possível perceber que as reflexões de *cuidado e educação* apresentadas trazem elementos para além do atendimento físico e biológico da criança, especialmente quando referem a singularidade do sujeito de cuidado e educação, que se torna ator e construtor de seu aprendizado ao explorar e experimentar o mundo, constituída de desejos, sentidos, sentimentos, expectativas para com o mundo, reconhecendo o bebê como um agente social que se relaciona, capaz de descobrir-se com seu próprio corpo e pelo contato com o outro. Essas compreensões manifestadas no RE8 de-

monstram que, a partir da experiência com as crianças, diferentes reflexões são provocadas, distintas das que as acadêmicas estagiárias possuíam antes desse contato.

Ao analisar longitudinalmente as escritas feitas nos 11 memoriais descritivos de regência, é possível observar que as ações voltadas ao cuidado são compreendidas pelas acadêmicas estagiárias, no início de sua formação, como “perdas de tempo”; mas, à medida em que se colocam na presença da criança, e são por elas interpeladas, suas posições vão se reestruturando. Nesse sentido, é por meio da relação criança-adulto que a própria formação para a docência na educação infantil se amplia e se modifica. Uma das razões que localizamos com base na análise feita é de que as crianças demonstram a importância desses momentos quando se manifestam com risos, comentários, falas, gestos e são tocadas, ouvidas, observadas pelas acadêmicas estagiárias. É por meio desses atos de pedagogia que a docência vai se configurando como atividade entre humanos. Além desses aspectos, a análise também mostra que registrar nossas experiências com as crianças mobiliza reflexões sobre nossa ação, sobre o que sabemos e, ainda, podemos compreender e modificar nossas formas de pensar e agir enquanto adultos e, sobretudo, como docentes.

Outro elemento importante refere-se às relações que se estabelecem entre as compreensões de criança, infância, formação de professores, ação pedagógica e instituições expressas pelas acadêmicas estagiárias em seus memoriais. Nessa relação, é interessante ver como as acadêmicas estagiárias desestruturam suas compreensões de cuidado e educação e, igualmente, seu processo de formação profissional. O excerto abaixo exemplifica isso:

Começamos a tarde deixando alguns colchões no chão, que aproveitamos para contar histórias e brincar de rolar conforme as crianças acordavam, e no fim foi uma bagunça e tanto. [...] Não éramos apenas nós que estávamos mais soltas com as crianças, mas elas também conversavam entre si e com nós de uma forma mais clara porque demos a elas espaço para manifestar

suas opiniões a respeito das professoras estagiárias, das brincadeiras, e na maioria das vezes a resposta veio em um gesto de carinho e afeto. (RE3, 2010).

O excerto acima revela como a presença, o contato, a participação da criança *deseestrutura e reestrutura* as ideias das acadêmicas estagiárias quando a criança é vista como “rica”, que não precisa de permissão do adulto para participar e aprender, como ativa e competente (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). As situações descritas nos memoriais demonstram, ainda, situações de cuidado “na perspectiva de atenção ao outro” (GUIMARÃES, 2011, p. 54) não apenas em momentos de higiene, mas na observação e escuta da criança, em sua manifestação gestual, corporal, verbal.

Durante o estágio de docência na educação infantil, o observar a criança permitiu às acadêmicas estagiárias ouvi-la, mesmo quando esta não falava, algo fundamental na relação adulto-criança. A escuta do outro – a criança – e a experimentação na educação infantil permitem que a criança aprenda, se desenvolva e interaja. Essa ideia mostra “que as construções da infância e das crianças são produtos da prática; em outras palavras, o trabalho pedagógico é o produto de quem pensamos que a criança pequena seja” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 75). Com esse enfoque, o trabalho da professora de educação infantil demanda ouvir ideias, teorias e hipóteses formuladas pelas crianças, respeitando-as, atendendo com zelo suas necessidades e particularidades. Ser docente significa criar espaço relacional para que a criança construa suas alternativas de leitura e compreensão do mundo.

## Comentários finais

Com base no trabalho de pesquisa realizado, ressaltamos a importância da escrita do memorial descritivo de regência como uma estratégia metodológica de análise da própria prática docente, que possui alto valor formativo, pois permite a reflexão sobre elementos

que constituem a formação, o trabalho docente e os meandros da prática pedagógica, os quais, muitas vezes, os cursos de formação inicial nem sempre conseguem explicitar ao longo de suas dinâmicas e propostas. No caso deste estudo, esta metodologia se apresentou como uma possibilidade que permitiu também observar modificações e reestruturações dos conceitos de cuidado e educação dos sujeitos diante da ponderação de sua formação antes do contato com as crianças e após este.

A *deseestruturação* de compreensões das acadêmicas estagiárias evidenciadas na escrita dos memoriais implica na formação, pois colocou em tensão razões da escolha de ser professora, bem como foi mostrando os limites, as possibilidades, os problemas e as alegrias que o estar-junto com as crianças viabiliza. A presença corresponsável do professor de educação infantil requer sua atenção à criança e ao que é inerente a sua profissão, o conhecimento teórico-prático e a reflexão sobre seu trabalho. As acadêmicas estagiárias entendem que é necessária a prática permanente de observação, de registro e de reflexão da ação pedagógica com as crianças. Essas ações permitem significativas mudanças no trabalho com as crianças e na sua valorização enquanto ser em potencial.

As acadêmicas estagiárias observaram que nas instituições de educação infantil o cuidado do corpo (alimentação, higiene e sono) tem prioridade e esse fato provoca o curso de formação de professores a pensar sobre quais discussões estão sendo realizadas quanto à criança, à infância, ao cuidado, à educação e à própria formação de professores para a educação infantil. Certamente, a formação de professores, especialmente no curso de Pedagogia, precisa investir em estudos que se debruçam sobre esses elementos, ouvindo o que as acadêmicas estagiárias trazem do desenvolvimento das atividades vinculadas ao estágio supervisionado curricular.

O que está claro, com base na escrita dos memoriais descritivos de regência, é o fato de que ser professora de educação infantil requer



uma formação teórico-prática sólida e consistente sobre a criança e seu desenvolvimento; sobre o papel do professor e das instituições de primeira infância. O que também percebemos ao analisar os memoriais é que a experiência com a criança proporciona outro olhar sobre ela, permitindo que a acadêmica estagiária, futura professora, reconheça as suas potencialidades e os seus limites. Assim, a escrita dos memoriais ao longo da experiência de docência com as crianças tem produzido um movimento reflexivo no âmbito da formação de professores de educação infantil no curso de Pedagogia da instituição investigada. Esse movimento provoca reflexões e análises sobre as teorias pedagógicas estudadas ao longo do curso, mobilizadas principalmente em razão do contato com as crianças que frequentam as instituições de educação infantil, reestruturando as compreensões de cuidado e educação das futuras professoras.

## REFERÊNCIAS

- ARENDRT, Hannah. A crise na educação. *In*: ARENDRT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. p. 221-247.
- AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. **Educação infantil e formação de professores**: para além da separação cuidar-educar. São Paulo: Editora UNESP, 2013.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CANCIAN, Viviane Ache; WESHENFELDER, Noeli Valentina. Pedagogo generalista – professor de educação infantil: implicações e desafios da formação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 51, p. 45-67, jan./abr. 2018.
- BÁRCENA, Fernando; MÈLICH, Joan-Carles. Introducción uma pedagogia de La radical novedad. *In*: BÁRCENA, Fernando; MÈLICH, Joan-Carles. **La educación como acontecimiento ético**: Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós, 2000. p. 11-33.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27834-27841, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 139, p. 31, 9 abr. 2002. Republicada por ter saído com incorreção do original no DOU de 4 de março de 2002.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Infância & educação** – Era uma vez... quer que conte outra vez? Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; MARTINS FILHO, Altino José. Apresentação do dossiê “Bebês e crianças bem pequenas em contextos coletivos de educação”. **Pro-Posições**, v. 24, n. 3, p. 21-30, 2013.
- FABRE, Michel. Existem saberes pedagógicos? *In*: HOUSSAYE, Jean. *et al* (org.). **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 97-120.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (org.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.
- GARCIA, M. M. A. Quimeras do curso de pedagogia: a formação para a docência na educação infantil e nos anos iniciais. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA, v. 15, n. 33, p. 91-117, jul./set. 2019.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010.
- GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche**: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *In*: GERALDI, Corinta M. G.; RIOLFI, Claudia Rosa; GARCIA, Maria de F. (org.). **Escola viva**: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 113-132.
- LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- LOMBARDI, José Claudinei. Notas sobre a educação da infância numa perspectiva marxista. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Glavão (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2013. p. 7-16.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Contribuições

para os fundamentos teóricos da prática pedagógica histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2013. p. 213-246.

MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento infantil de zero a três anos. *In*: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (org.). **Ensinando aos pequenos de 0 a 3 anos**. Campinas, SP: Alinea, 2009. p. 93-122.

MARTINS, Lígia Márcia. O papel da educação escolar na formação de conceitos. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2013. p. 117- 144.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**. A coragem de começar. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. *In*: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 235-248.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tisuko Morchida; PINAZZA, Monica Appezzato (org.). **Pe-**

**dagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vygotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2013. p. 71-98.

PILONETTO, Roseli de Fátima Rech. **Cuidado e educação**: compreensões construídas em contexto de estágio supervisionado em Educação Infantil. 2017. 258f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas, RS, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Infância e pedagogia histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2013. p. 247-280.

SÖETARD, M. Ciência(s) da educação ou sentido da educação? A saída pedagógica. *In*: HOUSSAYE, Jean *et al* (org.). **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 47-69.

VALDUGA, Denise Ariana Francisco. **Processo de formação docente das educadoras leigas de creches comunitárias**. 2005. 239f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2005.

Recebido em: 02/01/2020

Aprovado em: 13/03/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: METAMORFOSES DE UMA GUERREIRA

*Giovana Maria Belém Falcão (UECE)\**  
<https://orcid.org/0000-0003-0995-1614>

*Isabel Maria Sabino de Farias (UECE)\*\**  
<https://orcid.org/0000-0003-1799-0963>

## RESUMO

Pensar sobre a constituição da identidade docente exige entender este processo como histórico, social e cultural, ao mesmo tempo, que é singular, trilhado por escolhas, ações, intenções, sentimentos e vivências. Este escrito tem por objetivo compreender o processo de constituição identitária de uma professora da Educação Básica na relação com a formação continuada. A pesquisa, de natureza qualitativa, buscou conhecer os movimentos identitários da professora, com apoio nas narrativas de história de vida.<sup>1</sup> Mediada pela objetividade do mundo material e pelas relações que estabeleceu, a professora se subjetivou e se constituiu docente, vivenciando neste percurso, principalmente, a personagem “guerreira”. O estudo aponta para a necessidade de olhar para as histórias singulares, respeitando as particularidades e a universalidade, entendendo que, como seres de interação, os professores estão inseridos em contextos concretos, constituindo-se de modo permanente.

**Palavras-chave:** Identidade. Formação de professores. Educação básica.

## ABSTRACT

### IDENTITY AND TEACHING TRAINING: METAMORPHOSIS OF A STRUGGLER

Thinking about the constitution of the teacher identity requires understanding this process as historical, social and cultural, at the same time that is unique, trailed by choices, actions, intentions, feelings and experiences. This paper has as an objective to understand the process of identity formation of a Basic Education teacher in relation to continuing training. The research, of a qualitative nature, sought to know the identity movements of the teacher, with support in the narratives of life stories. The narrative showed that, mediated by the objectivity

\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora Assistente e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: [giovana.falcao@uece.br](mailto:giovana.falcao@uece.br)

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora associada da Universidade Estadual do Ceará (UECE), vinculada ao Curso de Pedagogia e ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/UECE). E-mail: [isabelinhasabino@yahoo.com.br](mailto:isabelinhasabino@yahoo.com.br)

1 A pesquisa foi aprovada em seus aspectos éticos e metodológicos, de acordo com as Diretrizes estabelecidas pela Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466/2012 e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará (UECE), através de Parecer nº 1.382.058.

of the material world and the relationships established by itself, the teacher has been subjectivated and constituted herself a teacher experiencing this route. Mainly the “struggler” character. The study points the needing to look at singular stories, respecting particularities and universality, understanding that, as beings of interaction, teachers are inserted in concrete contexts, constituting themselves in a permanent way.

**Keywords:** Identity. Teacher training. Basic education.

## RESUMEN

### IDENTIDAD Y FORMACIÓN DOCENTE: METAMORFOSIS DE UNA GUERRERA

Pensar acerca de la constitución de la identidad docente exige entender este proceso como histórico, social y cultural, al mismo tiempo que singular y trillado por elecciones, acciones, intenciones, sentimientos y vivencias. Este trabajo tiene como objetivo comprender el proceso de constitución de la identidad de una profesora de Educación Primaria en relación a la formación continua. La investigación, de naturaleza cualitativa, busca conocer los movimientos de identidad de la profesora, apoyándose en las narrativas de vida. La narrativa evidenció que mediada por la objetividad del mundo material y por las relaciones que estableció, la profesora se subjetivó y se transformó en docente, vivenciando en este camino principalmente el personaje de “guerrera”. El estudio sugiere la necesidad de observar las historias singulares, respetando sus particularidades y la universalidad, entendiendo que como seres de interacción, los profesores están inmersos en contextos concretos que se constituyen de modo permanente.

**Palabras clave:** Identidad. Formación de profesores. Educación primaria.

## Introdução

Entender o processo de constituição identitária do professor exige pensá-lo como movimento relacionado à história de vida, mas também com o contexto histórico, o mundo social e cultural e o conhecimento, aspectos que se encontram em permanente mudança.

O próprio estudo da temática já traz em si elementos a serem refletidos, posto que a identidade transita por diversas áreas do conhecimento, como a educação, a sociologia, a antropologia, a psicologia, dentre outras. Sendo assim, cada área lança um olhar específico ao tema, dependendo da perspectiva que se quer abordar. Além disso, a identidade é compreendida de modo diverso, conforme as visões de homem e de mundo adotadas pelos pesquisadores.

Ao falar em identidade docente é preciso pensá-la como processo histórico, uma vez que a forma de compreender a profissão foi construída ao longo dos anos, influenciada por aspectos econômicos, políticos e sociais que não podem ser desconsiderados. Ao mesmo tempo, requer o entendimento desse processo como um caminho singular, trilhado por várias escolhas, ações, intenções, sentimentos e vivências. É também coletivo, pois somos seres que nos produzimos nas interações com os outros. Por conseguinte, pensar a identidade docente significa refletir sobre processos coletivos, acontecendo com base em trocas.

Como profissional, o docente vem escrevendo uma história alicerçada em muitos elementos específicos, como a pouca valorização

profissional, a luta por direitos, o objeto do trabalho etc. Sua ação profissional também contempla características singulares, que podem ser percebidas em sua prática docente, nas relações estabelecidas e na formação profissional. Tudo isso confere a esse profissional elementos de uma identidade própria, processo por demais complexo, plural, que não se pode pensar como algo acabado, estando em permanente devir. Nesta perspectiva, Nóvoa (2000, p. 16) afirma:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira de cada um se sente e se diz professor.

A significação social que a profissão assume bem como o sentido que o próprio docente atribui à sua atividade são elementos importantes na compreensão do processo identitário. Destarte, não são raras as falas dos professores denunciando um mal-estar por não se sentirem reconhecidos, valorizados e por se verem negados, muitas vezes, como sujeitos, levando-os a não se reconhecerem naquilo que fazem.

Outro elemento a ser refletido nesse processo de constituição da identidade refere-se ao fazer docente. Diversos estudos apontam a prática docente como um dos pontos mais significativos para a percepção de ser professor. A experiência, no entanto, precisa estar embasada em uma formação profissional, que deve ser contínua e favoreça a autonomia, o pensar. Neste sentido, Farias (2006) aponta que a formação e o trabalho são contextos de socialização que possibilitam ao professor se reconhecer como profissional, construindo-se a partir de suas relações com os saberes e com o exercício da docência.

Consoante a concepção psicossocial de identidade defendida por Ciampa (2000), esta é entendida com origem no sintagma identidade-metamorfose-emancipação e, como tal,

é dinâmica, está em permanente constituição, acontecendo ao longo da história, sujeita às transformações sócio-históricas. Para esse autor, o processo tem início desde o nascimento e continua até a morte, podendo, inclusive, ultrapassar os limites biológicos. Ciampa (2000, p. 72) afirma que “[...] é do contexto histórico e social em que o homem vive que decorrem suas determinações e, conseqüentemente, emergem as possibilidades ou impossibilidades, os modos e as alternativas de identidade”.

Ciampa (2000) expressa a noção de que, quando compreendemos a identidade, também entendemos a relação indivíduo-sociedade, reafirmando que este processo subjetivo expressa uma realidade concreta. Para esse autor, o processo identitário faz-se na articulação entre igualdade e diferença, uma vez que vamos nos reconhecendo com base no outro, denotando a importância das relações sociais na individuação. Assim, indagamos sobre as condições em que os docentes alicerçam sua formação profissional e prática docente e como esses elementos intervêm no modo de se reconhecerem docentes. Também é inevitável não pensar sobre a natureza das relações estabelecidas com e entre os profissionais da Educação, assim como acerca da necessidade de fortalecer relações interpessoais baseadas no respeito e na colaboração.

Embora reconheçamos o fato de que muitas inovações aportaram na escola nas últimas décadas (FARIAS, 2002, 2006), a prática profissional docente recebe críticas constantes, por expressar poucas alterações, repetindo aquilo que vem sendo feito há muito tempo. Entender a identidade na perspectiva de metamorfose permite compreender melhor o que está por trás da aparente não mudança e, desse modo, vislumbrar ações formativas que favoreçam processos reflexivos e críticos sobre o fazer docente, atentando para a subjetividade do professor, para os contextos em que estão inseridos e para quem se ensina, processos que certamente favorecerão a metamorfose da identidade docente.



Considerando a complexidade do ser e fazer-se docente, estudos sobre a identidade se revestem em empreendimento acadêmico relevante, porquanto expressam e explicam o caráter social, histórico, dinâmico e transformador do homem, como aponta Carvalho (2004). Tais estudos nos permitem conhecer de modo mais amplo as condições às quais estão sujeitos os professores, quem são estes sujeitos, quais os sentidos que eles atribuem à carreira docente e como estes elementos se articulam com sua formação profissional e história de vida.

O presente trabalho tem por objetivo compreender o processo de constituição identitária de uma professora da Educação Básica na relação com a formação continuada. A pesquisa, de natureza qualitativa, buscou conhecer os movimentos identitários da professora, com apoio nas narrativas de história de vida, por meio de entrevistas de história de vida.

Apresentamos, a seguir, o percurso metodológico trilhado na consecução do objetivo.

## Percurso metodológico

A escolha por uma trajetória metodológica revela muito sobre o pesquisador, expressa o modo que este compreende ciência, pesquisa e a forma que se relaciona com seu objeto de estudo. Este não é um momento fácil, exigindo do pesquisador cuidado, rigor e coerência. Durante todo o percurso ele precisa estar atento aos objetivos a serem perseguidos, mas, ao mesmo tempo, deve fazer sentido para quem está pesquisando.

Encontramos na abordagem qualitativa sentido para a consecução dos objetivos propostos neste estudo, pois a temática aborda essencialmente elementos de uma subjetividade que precisam ser pensados em maior profundidade a partir de contextos objetivos. Conforme ensina Chizzotti (2003, p. 79): “A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.”

É a partir da narrativa de história de vida que pretendemos entender o processo de constituição identitária. Para tanto, ouvimos a professora buscando apreender elementos de sua história, iniciada num tempo mais longínquo de sua vida escolar. Entendemos que a identidade docente se constitui ao longo de uma história, das diversas experiências formativas que vão definindo as escolhas e o jeito de atuação. Sendo assim, ouvir as histórias dos professores permite entendê-los melhor e conhecê-los de modo mais integral. Ao mesmo tempo, ao adentrarmos em histórias singulares, estaremos conhecendo elementos de uma realidade mais abrangente, comum a outros sujeitos.

A entrevista buscou investigar elementos da história de vida dessa professora, dando ênfase à história formativa, a fim de entender o significado desta no processo de constituição identitária. A narrativa foi organizada mediante categorias que permitiram analisar de modo qualitativo as falas da docente. Objetivando manter o anonimato, solicitamos à professora que escolhesse um nome para identificá-la no trabalho, que pediu para ser identificada por Rosinha, nome que diz muito de sua história de vida.

De acordo com Ciampa (2000) e Lima (2010), a Narrativa de História de Vida é expressa como um procedimento apropriado para obter as informações necessárias para a compreensão de como ocorrem as elaborações identitárias. Lima (2010) explica que a escolha desse tipo de instrumento de pesquisa se justifica em razão do potencial que as narrativas de história de vida podem oferecer para a compreensão de como a identidade de uma pessoa foi se metamorfoseando ao longo dos anos com suporte nas influências histórico-sociais.

Em seu trabalho, *A Estória do Severino e a História da Severina*, Ciampa (2000) usou a narrativa de história de vida como procedimento de escuta da história de sua personagem, argumentando que o meio mais apropriado para analisá-la seria o uso de personagens. Lima (2014, p. 4, grifo do autor) aponta que



nas narrativas de história de vida, o entrevistador não é mero expectador perante a história narrada, mas “[...] ocupa papel de ‘testemunha’ do sofrimento, da mortificação ou das possibilidades de subversão e emancipação dos indivíduos”. De acordo com Benjamin (1985 apud LIMA, 2010), a utilização da narrativa de história de vida possibilita o surgimento da personagem narrador que, de acordo com esse autor, está em vias de extinção, em virtude de estar esquecido e sufocado, uma vez que traz as contradições do sistema e aponta o mal-estar cotidiano. Como já explicitado, ao narrar a sua história, o sujeito traz a história de outros.

Para Queiroz (1988), a história de vida se define como o relato de um narrador que revela sua existência através do tempo e tenta reconstituir os acontecimentos que vivenciou e a experiência que foi adquirindo. A autora ainda informa que a narrativa dos acontecimentos que o sujeito considera significativos permite delinear as relações sociais que este estabelece com seu grupo, com a sociedade de modo geral e com a profissão.

Gaulejac (2005) aponta que o objetivo da história de vida é ter acesso a uma realidade que ultrapassa quem narra. Desse modo, a história de cada personagem permite entender muito mais do que uma história singular, pois ela nos fornece elementos para entendermos a história de uma coletividade, o universo do qual faz parte, considerando que os contextos exprimem elementos em comum. O narrador aborda sua trajetória individual, mas também as trajetórias coletivas, numa relação dialética. Assim, quando um professor relata sua história, ele certamente traz elementos que dizem respeito a outros professores, uma vez que é na articulação entre subjetividade e objetividade que os sujeitos se constituem. Para Ferraroti (1988, p. 26), “[...] nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos actos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história de nossa vida individual”.

De acordo com Lima (2014), na Psicologia, o uso das narrativas, principalmente no campo da pesquisa em Psicologia Social, também é muito recente. O autor relata que a técnica aparece no final dos anos 1940, nos estudos de Oracy Nogueira e Roger Bastide, permanecendo ignorada na Sociologia e na Psicologia por algumas décadas. De acordo com esse autor, o desinteresse se justifica em razão do encantamento com os métodos experimentais e consequente desvalorização de métodos mais subjetivos. No final dos anos 1970, o trabalho de Ecléa Bosi, sobre a memória social, resgata a história de vida como técnica específica habilitada a captar elementos da vida dos sujeitos. Esta passou a ser utilizada tanto na Sociologia como na Psicologia, com base em orientações diferentes na coleta de dados, de acordo com o tipo de pesquisa dos dois campos. A Sociologia buscava nos entrevistados as marcas de seu grupo étnico, camada social e pertença, enquanto a Psicologia demandava as particularidades que singularizavam as pessoas.

Lima (2014) ainda explicita que nos anos 1980, Antonio da Costa Ciampa possibilitou a superação dessa dicotomia social/individual, mostrando que o uso da história de vida vai além de uma técnica de coleta de dados, e exprimiu contribuições metodológicas originais e significativas em seu estudo sobre a metamorfose da identidade intitulado *A Estória do Severino e a História de Severina* (CIAMPA, 2000).

As variadas tipificações ou classificações no uso das histórias de vida inscrevem-se como uma possibilidade de, com suporte na voz dos agentes sociais, recuperar a singularidade das histórias narradas por sujeitos históricos, socioculturalmente situados, garantindo o seu papel de construtores da história individual/coletiva intermediada por suas vozes.

A história trazida como relato não é uma representação exata do passado, mas uma maneira de entender o que aconteceu, com arrimo em elementos do presente, levando a novas compreensões. Ao narrar sua história de vida, o professor irá entender como foi se

constituindo e se percebendo docente, como se vê no presente e projetará expectativas de vir a ser, colocando a forma de se perceber professor em movimento. Bosi (1995) destaca o fato de que o sujeito, ao se lembrar dos acontecimentos que vivenciou, não está apenas revivendo, mas reconstruindo, repensando, com imagens e ideias do presente, as experiências do passado, próximo ou remoto.

A relação entre o pesquisador e o sujeito que narra merece atenção nas narrativas de história de vida. Contar sua história significa ficar exposto, desnudar-se, revelar quem se é. Sem dúvida, não é fácil relatar aspectos de uma história que, muitas vezes, ficaram “esquecidos”, “protegidos” num lugar ao qual não se tem acesso, pois rememorar-los pode trazer sofrimento e lembranças nem sempre felizes. É preciso, portanto, estabelecer um vínculo de confiança, oferecendo segurança para que o entrevistado possa se expressar livremente, sem temor. Ouvir a história do outro é ato de grande responsabilidade, exige uma escuta atenta, cuidadosa e, acima de tudo, requer uma atitude ética do pesquisador. Cada relato é expresso com elementos próprios e cada sujeito entrevistado deve ser visto como único, exigindo que o entrevistador perceba a singularidade de cada interação. Consoante Bosi (2003, p. 60), “[...] da qualidade do vínculo vai depender a qualidade da entrevista. Se não fosse assim, a entrevista teria algo semelhante ao fenômeno de mais valia, uma apropriação indébita do tempo e do fôlego do outro”.

Apresentamos, a seguir, a narrativa da professora Rosinha, que traz elementos referentes à constituição de seu processo identitário.

## Processos constitutivos de uma professora: entre a objetividade e a subjetividade

A professora participante tem 42 anos, é natural de Itapipoca, cidade localizada no sertão do Ceará, onde morou com a família até os 11

anos de idade, quando, então, foi para Fortaleza estudar na casa de sua madrinha. A numerosa família de 12 irmãos provia seu sustento com a agricultura familiar, enfrentando difíceis condições financeiras. Rosinha casou logo que terminou o Ensino Médio, mas atualmente é separada e tem duas filhas. Graduou-se em Pedagogia, cursando em regime especial pela Universidade Vale do Acaraú (UVA). Cursou, ainda, graduação em História e fez especialização em Ensino Médio pela mesma Universidade. É professora efetiva de seu município há 20 anos. Atualmente, leciona no 1º e no 5º ano do Ensino Fundamental, ensinando Geografia. Há um ano leciona no Ensino Superior no curso de Pedagogia pela UVA (regime especial), sendo responsável pela disciplina de Didática. Participou como professora supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) de 2011 a 2013.

Ao ser indagada sobre “como se tornou quem é”, a professora narrou elementos de sua história de vida, trazendo situações e acontecimentos de um tempo mais remoto, revelando em sua fala os aspectos do contexto histórico, social e econômico, bem como das relações familiares que foram significativos na constituição de quem é. A narrativa evidencia o caráter dinâmico da constituição do ser, o que pode ser entendido quando Vygotsky (2009) assinala que o desenvolvimento psicológico do homem vai se constituindo desde as interações que este vai estabelecendo com o mundo, com os outros, sendo mediado por elementos da história e da cultura em que está inserido, ou seja, o desenvolvimento da subjetividade ocorre pelo intercâmbio contínuo do interno com o externo, relação essa que o autor descreve quando se refere à gênese das funções psicológicas superiores.

As falas da professora expressam, de modo claro, como ela foi se constituindo em sua difícil realidade objetiva:

**[...] eu não tinha nada**, minha família era humilde, muito humilde, **minha mãe não tinha condições de nos colocar para estudar**. Não

tenho muita coisa, mas **o pouco que eu tenho foi com muita dificuldade**, tinha que se deslocar do meu interior, aqui de Itapipoca, pra Fortaleza, **morar com parentes pra poder estudar. Por isso que eu digo que eu sou guerreira!** (ROSINHA, grifo nosso).

Mediada pela relação dialética entre as dimensões objetiva e subjetiva, a professora foi se constituindo. As condições objetivas que vivenciou foram definindo o seu modo de ser e agir no mundo, de se relacionar e de se reconhecer. Para Vygotsky (2009), quando nos apropriamos da cultura humana, vamos produzindo significados e sentidos acerca dela. A maneira como cada um vai significando o mundo provoca modos de pensar, sentir e agir que se diferenciam.

Rosinha revela as limitações vivenciadas no contexto social, situação ainda tão presente na realidade de muitos brasileiros, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, onde o acesso ao estudo ainda se exprime como uma dificuldade e o trabalho infantil continua uma realidade. Em sua fala deixa claro que resiste às adversidades que a vida lhe oferece, enfrentando os desafios, mesmo quando as condições não favorecem. As difíceis condições não foram suficientes para imobilizá-la, pois Rosinha buscou condições para estudar, o que desvela sua capacidade de se mover, de não se acomodar, revelando sua coragem de enfrentar desafios.

Quando enfrenta a realidade objetiva, Rosinha vai se subjetivando. De acordo com Aguiar e Bock (2011), ao produzir os meios para satisfação de suas necessidades, o homem se apropria da realidade objetiva, transformando-a numa nova realidade, de perfil subjetivo. Ao retornar para a realidade, sua subjetividade objetiva-se novamente, numa permanente produção da realidade e de si mesmo. Criando e recriando o novo, o homem produz nova realidade objetiva, ao mesmo tempo em que produz a sua realidade subjetiva.

Quando Rosinha diz: “eu não tinha nada”, e mais à frente expressa: “o pouco que eu tenho

foi com muita dificuldade”, parece referir que conseguiu superar algumas das dificuldades de seu contexto. Este movimento acontece com a busca pela escola: “minha mãe não tinha condições de nos colocar para estudar”, “morar com parentes pra poder estudar”, trazendo significações que revelam o grande valor que atribui ao estudo, o que talvez explique a sua necessidade incessante por aprender, que se revelou em muitos momentos de sua narrativa. Afanasiev (1978) nos ajuda a entender essa necessidade da professora, quando postula a ideia de que as necessidades humanas não têm existência em si, mas são elaborações sociais e históricas que mobilizam o ser humano a agir. Por outro lado, pensar que a escola sozinha dará conta de transformar toda uma realidade social que se mostra precariamente é, no mínimo, ingênuo.

Lutando contra a vida, que lhe impunha uma situação socioeconômica marcada por adversidades, foi se constituindo “guerreira” e encarando esta personagem: “por isso que eu digo, que eu sou guerreira!”. Para Ciampa (2000), a identidade se expressa empiricamente por meio de personagens, sendo a articulação dessas personagens o que vai compor a identidade da pessoa. O autor explica que este é um modo subjetivado dos papéis sociais, constituintes do acervo social, e por via dos papéis sociais é dada a possibilidade de o indivíduo agir no mundo e objetivar, ainda que parcialmente, sua identidade. Em sendo assim, a personagem “guerreira” foi se constituindo com suporte nos vários acontecimentos de seu contexto, ao mesmo tempo que se reconhece como tal. É como “guerreira” que enfrenta as dificuldades que a vida lhe impõe e que vai se constituindo a professora que “luta por justiça”.

No mesmo sentido, Ciampa (2000) compreende que é com base no outro que vamos constituindo nossa identidade. De acordo com o autor, quando tomo o outro como referência, eu me diferencio dele, porque não sou ele e, desse modo, somos reconhecidos e reconhecemo-nos diferentes do outro.

A fala de Rosinha deixa claro como a tia, a quem chama de mãe adotiva, e em outro momento a nomeia de madrinha, mediou seu processo constitutivo. A “guerreira” que saiu de casa para estudar na casa de parentes encontrou na nova morada apoio, carinho e uma referência a seguir:

Em Fortaleza morei na casa da minha tia, que hoje é minha mãe adotiva. **Ela que me formou estruturalmente, ela que me deu carinho, que me deu atenção. Tudo o que eu sei hoje**, em termos de cultura, foi ela que proporcionou, certo, só que ao invés de ter casado, ter terminado os estudos lá, voltei pra Itapipoca, e na verdade eu terminei o curso superior aqui. (ROSINHA, grifo nosso).

Sua nova condição favoreceu, além da possibilidade de estudar na escola, outras perspectivas, distintas aprendizagens, novas referências e uma relação de muito afeto com a madrinha, elementos que foram significativos para a constituição de quem Rosinha foi se tornando. Ao escolher Rosinha como o nome para ser identificada na pesquisa, esta professora explica que é assim que a sua madrinha a chama; nome que expressa, de algum modo, a contradição que vivia: o afeto e a luta. Desse modo, reafirma a importância que essa pessoa teve em sua constituição identitária. A menina “guerreira” foi se transformando e assumindo características valorizadas pela madrinha, como a criticidade: [...] “minha madrinha nunca foi fácil, então ela sempre me incentivou a criticar. Eu digo pra ela que nem um filho biológico herdou tanto como eu herdei” (ROSINHA).

Agindo de maneira sempre crítica, assim como a madrinha, que, segundo ela, “nunca foi fácil”, assume essa característica em seu modo de ser professora, revelando em seus relatos que sempre critica o que a incomoda, mesmo quando esta atitude não é bem entendida por muitos. O novo contexto e a relação com a “nova mãe” mediaram as transformações em Rosinha.

Ciampa (2000, p. 127) ressalta que “no seu conjunto as identidades constituem a sociedade, ao mesmo tempo em que são constituídas, cada uma por ela”. A professora foi constituin-

do sua identidade, se subjetivando, na relação com o outro, nos contextos em que transitou ao mesmo tempo em que constitui essa sociedade.

Rosinha, que se reconhece como “guerreira” por lutar contra as adversidades da vida, luta bravamente contra as adversidades de um contexto marcado pela pobreza material e a falta de acesso ao estudo. Contando sua história, a professora reconhece sua capacidade de superar as dificuldades: “eu diria que a vida diz que eu não posso e eu digo que posso”.

Continuando sua fala, vai revelando o que significa sua busca por se qualificar positivamente. Rosinha entende que é através do estudo que se consegue vencer. Essa compreensão pode ser visualizada em sua narrativa quando retrata, com orgulho, a conquista da família em ter quatro professoras formadas e identifica, também, a mãe como “guerreira”, por ter contribuído para que as filhas conseguissem esse feito, considerando as difíceis condições socioeconômicas da família.

Tenho 11 irmãos. Na verdade, eu tenho 3, 4 irmãs professoras, formadas e tudo. **A minha mãe foi uma guerreira, né?** Apesar dos pesares ela conseguiu 4 filhos formados, dentro das possibilidades que existiam. **Fui morar com minha madrinha porque as condições financeiras eram difíceis.** Eu mesma que **tinha muita vontade de vencer na vida**, devido à situação familiar. (ROSINHA, grifo nosso).

Em sua fala, a professora deixa claro que buscava superar as dificuldades vivenciadas pela família: “eu mesma que tinha muita vontade de vencer na vida devido à situação familiar”. Parece entender, no entanto, que esta é uma busca individual, que depende somente daquele que quer conseguir, sendo, portanto, uma situação naturalizada. Em nenhum momento questiona as desigualdades do contexto e o porquê de tantas dificuldades, não faz uma reflexão mais crítica sobre a difícil realidade vivenciada por ela e por tantas outras pessoas.

Em outro momento, reitera a noção de que os constantes desafios vivenciados ao longo da vida favoreceram o enfrentamento destemido das situações desafiadoras:

**Não foi fácil, eu tive muita dificuldade. Como eu disse, os desafios foram grandes, mas eu sou perseverante, eu digo guerreira, que sou mesmo, não baixo a cabeça com facilidade.** Aí eu fui..., aí eu fui... cada **hora que passa eu tenho novos desafios**, novos planos. Agora o novo desafio é que eu sou professora, **estou iniciando como professora acadêmica, professora do nível superior; é um desafio porque eu preciso estudar. Outro desafio grande hoje**, que o PIBID me abriu as portas, foi a questão da tecnologia, que eu não sabia manipular; hoje **estou iniciando datashow, essas coisas, whatsapp, o próprio celular, que o PIBID abriu as portas**, me despertou para isso, eu agradeço muito ao PIBID por isso que eu estou aqui. (ROSINHA, grifo nosso).

Certamente, por se reconhecer como “guerreira”, não se imobiliza diante dos desafios; ao contrário, ela os busca, na tentativa de ir cada vez mais longe. Com efeito, à medida que enfrenta as novas situações, a personagem “guerreira” vai se metamorfoseando (CIAMPA, 2000). Ela agora não luta apenas pela sobrevivência ou para permanecer na escola, luta para melhor se qualificar: “estou iniciando como professora acadêmica, professora do nível superior, é um desafio porque eu preciso estudar.” (ROSINHA). Também menciona que hoje está tendo acesso e fazendo uso da tecnologia, algo que até bem pouco tempo não dominava, o que aconteceu por ter aceito o desafio de participar do PIBID. As muitas aprendizagens vão ampliando seu repertório de saberes e favorecendo novas maneiras de atuar em seu cotidiano, e, desse modo, Rosinha vai assumindo outras personagens.

As condições objetivas vivenciadas por ela foram, então, mediando o modo de se apresentar no mundo e foram sendo convertidas em significações pessoais. De acordo com Pino (2000, p. 69), a mediação social se constitui da seguinte forma: “o que é social se converte em pessoal e o que é pessoal se converte em social.”

Dialeticamente, o outro vai fazendo uma imagem sobre nós desde como nos expressamos no mundo. De acordo com Ciampa (2000, p. 13), “interiorizamos aquilo que os outros nos

atribuem de tal forma que se torna algo nosso. A tendência é nos predicarmos coisas que os outros nos atribuem.” Esse autor esclarece que desde que nascemos nos é atribuído um nome, que inicialmente é externo a nós mesmos, ou seja, o recém-nascido não tem consciência de que aquele nome o representa, somente depois disso acontece: “um nome nos identifica e nós com ele nos identificamos.” (CIAMPA, 2000, p. 131). Não conseguimos nos reconhecer com outro nome que não o que nos foi atribuído. Nosso nome se funde a nós, confirma e autentica nossa identidade, sendo o símbolo de nós mesmos, como aponta Ciampa (2000). Nosso nome, todavia, não é nossa identidade, mas é uma representação dela. Desse modo, a identidade vai assumindo outras predicções, por meio de papéis que vamos vivenciando ao longo de nossa vida. Esse autor defende que a forma personagem explica melhor este processo na sua generalidade. É na relação com o outro que vamos nos tornando quem somos, sendo este um processo permanente, que nunca se encerra.

A professora também explicita a importância do outro em seu processo de reconhecimento.

Eu acho que, assim, a gente pra se reconhecer, a gente não se reconhece, **a gente não sabe falar da gente mesmo**, todo ser humano tem essa complicação, né? **A gente fala dos outros, vê os outros, elogia os outros, mas a gente mesmo, não.** Eu acho que... pelo o que eu pude observar, é isso: as pessoas **me acham dedicada, responsável, uma boa mãe.** Eu acho que eu sou uma boa cidadã, **acho que desempenho bem o papel de cidadã**, pelo menos eu batalho para isso. (ROSINHA, grifo nosso).

Embora em outros momentos de sua narrativa tenha se definido várias vezes como “guerreira”, Rosinha garante que falar de si é algo difícil, o que a leva a se olhar com base no que o outro expressa sobre ela: “[...] a gente não sabe falar da gente mesmo.” E continua apontando uma definição de si desde como imagina que os outros a definem: “[...] me acham dedicada, responsável, uma boa mãe.” Sua fala não revela se concorda com tais atributos e também não

deixa claro quem a vê assim. Nas características que reúne, traz adjetivos que podem defini-la nos vários papéis que desempenha: “[...] dedicada, responsável”, mas ressalta o de mãe, que em outro momento relaciona ao papel de professora. Rosinha vai se reconhecendo com arrimo na significação do outro sobre si. Ao falar, entretanto, parece que vai pensando sobre ela, tomando consciência de quem é, ao mesmo tempo em que vai elaborando uma definição sobre si: “[...] acho que desempenho bem o papel de cidadã.” De acordo com Cunha (1997), a narrativa de si tem o propósito de fazer a pessoa se tornar visível para ela mesma. A guerreira vai se tornando então “boa cidadã”, que defende aquilo que acredita ser o correto, como expressa em outro momento de sua fala.

Ao ser indagada sobre o modo como era reconhecida por seus alunos, não conseguiu identificar com clareza como é vista por eles.

Eu acredito que eles [alunos] gostem de mim, mas eu não sei, porque aluno é complicado, o ser humano é complicado, **às vezes você acha que a pessoa gosta de você e na verdade não gosta**, acha você interessante e não é, então o ser humano [...] Hoje, você que tem uma experiência humana, você sabe que não pode confiar em todo mundo e nem no que as pessoas dizem, porque às vezes é da boca para fora. (ROSINHA, grifo nosso).

A professora expressa imaginar que os alunos gostem dela, porém não explica porque acha isso. Ao mesmo tempo em que diz não ter certeza sobre os sentimentos dos alunos em relação a ela: “[...] às vezes você acha que a pessoa gosta de você e na verdade não gosta.” Revela em seguida descrença do ser humano, que, segundo ela, não é digno de confiança. Sua posição defensiva é revelada em outros momentos de sua narrativa, mostrando que em razão de muitas situações vivenciadas, hoje é “autodefensiva”. A guerreira precisa estar sempre alerta! Mais uma vez, é possível perceber como os elementos da objetividade vão interferindo em sua subjetividade, constituindo quem ela é. Chama atenção o fato de a professora não saber como seus alunos a veem.

Rosinha os situa na categoria “ser humano”, e, como tal, podem não ser confiáveis.

O reconhecimento se configura como o jogo entre o eu e o outro, o nós e o eles, entre a parte e o todo social, como assinalam Gonçalves Neto e Lima (2011). Ao olhar para a história de reconhecimento de Rosinha, constatamos que ela traz aspectos configurados não apenas como história singular, mas também representa a história de muitos outros professores. Ainda para esses autores, analisar a constituição identitária de pessoas ou grupos, e seu reconhecimento, tem importante implicação política, pois, dependendo do modo como eles se reconhecem ou são reconhecidos, “determinadas práticas em relação a eles, ou para eles, ou mesmo contra eles, são levadas a cabo. Assim, direitos são garantidos, deveres são cobrados, penas são aplicadas, preconceitos são combatidos” (GONÇALVES NETO; LIMA, 2011, p. 95).

O acesso à escola, para a professora Rosinha, como já comentado, também não foi fácil. Em sua narrativa, nos conta que ingressou na escola tardiamente, com 11 anos de idade.

**Eu entrei com 11 anos**, aí você imagina, eu com 11 anos e os meninos com 7 anos. Em Fortaleza, eu estudava naquela escola, Maria Celeste, acho que até hoje existe, no Benfica. Ficava ali, quase numa favela que tinha. É uma escola municipal, **me marcou muito a escola**. Eu fiz alfabetização, 1º, 2º e 3º ano. Só que eu era fora de faixa, certo? **E eu me sentia estranha porque eu era a mais velha** da sala. Já era uma mocinha quando eu entrei no 1º ano, então [...] mas mesmo assim **eu acompanhei bem direitinho, os alunos me aceitavam, os professores me aceitavam, mas eu não aceitava era as regras**. Assim, se a professora fosse injusta, **eu criticava, eu reclamava**, aí ela dizia assim: ‘Mas por que você critica?’ Porque a grande maioria dos alunos, na época, ou até hoje mesmo, eles falam mas eles não têm uma consciência do que estão falando. **Eu sempre tive, devido à minha madrinha**, devido a ela sempre ter me criado... como é que se diz... Ela me criava, assim, com personalidade. Devido à minha personalidade, criticidade, eu sempre fui crítica, até mesmo quando criança, então eu não aceitava tudo. Se a professora... Por exemplo, a professora da alfabetização, ela fazia



diferença de criança e eu não aceitava isso, para mim era para ser igual e eu geralmente criticava ela, falava, comentava, e ela não gostava. (ROSINHA, grifo nosso).

Em seu relato, Rosinha expressa que se sentia estranha em razão da diferença de idade em relação aos colegas: “E eu me sentia estranha porque eu era a mais velha.” E segue contando que, mesmo assim, acompanhava o conteúdo e se sentia aceita por colegas e professores, dando a entender que, apesar das circunstâncias, se orgulhava em ter conseguido superar as dificuldades. Também revela que, desde então, se apresentava crítica aos acontecimentos da sala de aula, o que nem sempre agradava a professora. Justifica que a madrinha a incentiva a ser crítica, característica que, em outros momentos de sua narrativa, ressalta possuir. Ao assumir-se crítica, assim como a madrinha, revela a presença e a força do outro e do social na constituição de sua identidade. Assim, quando diz que não acata as injustiças, parece falar que não aceita as condições injustas de vida impostas a ela. Lutando pelo que acredita ser o correto, Rosinha amplia sua história e revela o quanto resistiu em aceitar o papel que as limitações do contexto social lhe reservavam.

Transformando sua realidade em objeto de estudo, na pós-graduação, ressalta que conseguiu prosseguir estudando porque teve ajuda, provavelmente da madrinha, que era seu suporte, mesma ajuda que cobra dos pais dos alunos, ao mesmo tempo em que tenta oferecer a estes o apoio “maternal” que recebeu: “Eu falo muito dos meus alunos, porque quando eu leciono, eles são como meus filhos.” Agindo como professora-mãe, ela significa a ideia de que, como professora, deve oferecer apoio, incentivo. Embora tenha enfrentado uma realidade desafiante, Rosinha significa sua luta de maneira positiva, o que a leva a buscar estudar sua realidade e a tentar oferecer aos alunos o apoio que julga necessário. De acordo com Soares e Aguiar (2012), a qualidade das ações é mediada historicamente pelo modo como

cada um significa o que faz, bem como pela disponibilidade dos recursos objetivos para agir. Sem dúvida, essas experiências e a relação estabelecida com a madrinha mediaram seu jeito de ser professora.

Seguindo em sua narrativa, a participante conta que não queria ser professora, mas por sugestão da madrinha e por falta de oportunidade fez o curso pedagógico e depois graduação em Pedagogia e História. Ela nos diz:

**Na verdade, eu não queria ser professora, foi um acaso.** Quando eu estava em Fortaleza, que eu fiz o técnico em Pedagogia, que era o técnico de magistério, foi por acaso. **Eu ia fazer o científico, porque se eu tivesse ido fazer o científico eu não tinha ingressado no magistério,** tinha feito outra área, Direito ou alguma coisa do tipo. **Optei pelo técnico em Pedagogia devido a minha madrinha,** que era minha mãe, porque ela incentivou, **por incentivo dela, não por mim.** (ROSINHA, grifo nosso).

Mais uma vez faz referência à figura da madrinha mediando seu processo constitutivo. A “guerreira que luta por justiça” assinala que não queria ser professora e cita que talvez tivesse feito o curso de Direito, não fosse o “incentivo” da madrinha: “optei pelo técnico em Pedagogia devido a minha madrinha.” A confiança naquela que identifica como mãe e que tão bem a acolheu foi decisiva para que trilhasse esse caminho.

Embora não tendo sido sua escolha, Rosinha conta que se identificou com o curso de Pedagogia, principalmente por que aí “aprendeu a trabalhar com gente”. Ao narrar sobre a formação continuada, a professora dá destaque para a experiência vivenciada no PIBID.

Com o PIBID eu melhorei bastante. Você pode dizer assim: “como é que pode?” Mas é verdade mesmo, **eu melhorei, comecei a ler, comecei a acreditar mais na educação, foi um incentivo muito grande à leitura, gostar mais do que eu fazia, me identificar. Sempre gostei muito de criança,** e comecei a trabalhar com criança novamente [...] **é como se eu fosse atrás dos meus objetivos e, principalmente, do que eu quero, dos meus sonhos.** (ROSINHA, grifo nosso).

Para a professora, ler, refletir sobre o trabalho e todas as atividades vivenciadas no Programa foram importantes para que desse novo significado à profissão docente, pois, quando foi convidada a escolher uma imagem que identificasse como se sentia antes do Programa, escolheu uma figura em que um machado aparecia sobre a cabeça de uma pessoa, representando o peso, o sofrimento que ser professor estava lhe causando. Significando a docência de modo positivo a partir do Programa, vai se sentindo fortalecida e reconhece que é capaz. A “guerreira” se sente preparada para lutar por seus objetivos.

Ao contar sobre o ingresso na docência, Rosinha expressa que iniciou em um estágio remunerado, experiência que parece ter sido pouco significativa para ela, pois ao contar sua história, não havia mencionado esse fato, apenas citou rapidamente que ingressou na escola como estagiária e que assumiu a regência de sala de aula, pois a professora titular precisou se ausentar. Desse modo, entendemos que a experiência não foi muito positiva para ela, porquanto revelou não querer ser professora após a conclusão da habilitação em magistério. Um novo fato mudou os planos de Rosinha. Ao concluir o curso, ela se casou e voltou para a cidade de seus pais no interior do Ceará, e nos conta: “Como eu tinha acabado de me casar e não tinha outra profissão, então eu fui para o magistério.” Embora não quisesse ser professora, Rosinha fez a formação e essa se exprimia como a única possibilidade para ela, que precisava trabalhar.

As condições econômicas e a falta de oportunidades em seu município levaram Rosinha a ingressar na docência. Ela diz: “[...] mas não fui gostando”. A identificação com a profissão aconteceu à medida que trabalhou com as crianças e entendeu a sua responsabilidade no desenvolvimento destas: “[...] é como se fosse o único norte que eles têm, então, se a gente não acreditar, eles não têm nada.” Rosinha passou então a significar a docência como uma responsabilidade social; significação que

produziu sentidos no modo de se reconhecer docente. A professora nos conta ainda que a experiência vivenciada no PIBID também possibilitou novos elementos na forma de entender a docência e, assim, nos sentidos que atribui à profissão. Em outro momento, nos contou que foi no Programa que entendeu o que é “ser educador”, referindo-se ao professor como agente de mudanças. Por fim, relata que a identificação com colegas que veem na Educação a possibilidade de transformar a realidade é muito importante para fortalecer seu reconhecimento como docente.

Rosinha aponta, em sua narrativa, diversas problemáticas enfrentadas em seu município, no exercício da profissão. Ela nos diz das precárias condições de trabalho; em sua narrativa nos contou que após sua participação no PIBID, se submeteu a uma seleção para assumir uma função na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE)<sup>2</sup> como formadora, mas, ao iniciar, não se identificou com o modo como trabalhavam, pois, de acordo com Rosinha, criticavam o professor sem se preocupar com as dificuldades vivenciadas por este em sala de aula. Ela nos fala:

**Eu sei da dificuldade de que é uma sala, sala de aula não é fácil!** É muito fácil você tá fora de sala e dizer o que é, é muito fácil escrever, fazer pesquisa; fazer pesquisa você pega 2, 3 alunos. Sala de aula você pega 35, com adversidades, **diversas adversidades possíveis, desde a iluminação, a quentura, muitas vezes você sai de sala de aula prá respirar**, porque você tá molhada de suor, e você vê o aluno se derretendo e **você não pode fazer nada**, porque o sistema não quer, **o sistema não está nem aí pro aluno. Aí eu vi que a única possibilidade deu mudar alguma coisa era na sala de aula,**

2 A CREDE surge com a extinção das Delegacias Regionais de Educação (DERE) pelo Decreto nº 24.274, de 22/12/96. Em 26 de dezembro de 2007, o Decreto nº 29.139, Art.4º, altera a estrutura organizacional básica e setorial da Secretaria da Educação (SEDUC). O governador do Estado do Ceará institui como órgão de execução local e regional vinte (20) Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e as Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza. Em Itapipoca funciona a 2ª CREDE, regional que acompanha a instituição em que Rosinha se encontra.

não era sentada numa CREDE. Ali eu ia só [...] terminar meus anos. (ROSINHA, grifo nosso).

Seu relato é forte e expressa a falta de condições básicas para aluno e o professor permanecerem em sala. Aprender e ensinar nessas condições, sem dúvida, é algo difícil de acontecer. Rosinha critica o relativo descaso com a Educação por parte dos governantes de seu Município e, como professora, se identifica com as dificuldades vividas por seus pares, entendendo que é ao lado deles que poderá melhor contribuir. A guerreira continua lutando e se metamorfoseando, agora não mais para sobreviver, para estudar, mas por melhores condições de ensino e aprendizagem. Como professora, significa que precisa exercer papel ativo em favor de uma educação de melhor qualidade.

O sentimento de indignação é muito intenso na fala dessa professora. Quando nos encontramos para a entrevista, ela nos contou que estava de licença-saúde há um mês. Não mencionou, porém, o motivo. No momento em que narrava sobre as difíceis condições da Educação no município, nos contou o seguinte fato:

Eu fui para a escolha do livro didático, agora esse ano. Foi o **que mais me decepcionou**, tanto é que eu estou de licença mais por decepção mesmo, da educação [...] de muitas coisas, sabe? **Essa do livro me derrubou!** Por quê? A escolha do livro já era programada com uma certa editora, daí não foi democrático, **os professores não têm união, não há aquela união**. Muitas vezes eles não conhecem o assunto e impõem a sua vontade e acabam escolhendo um livro que não é adequado para o aluno e, além do mais, dentro da reunião eles mesmo anunciaram que no próximo ano o aluno iniciará o ano sem o livro didático, sem o livro do PAIC. Então, quer dizer, provavelmente, no próximo ano, o 1º ano, o aluno vai ficar até maio, até junho sem livro. **Então, o que o professor vai ter? Quer dizer [...] nada!** Eles mesmo anunciaram. Então, quer dizer, qual o estímulo que você como professor tem? (ROSINHA, grifo nosso).

Sua fala externa decepção, sofrimento e compromisso com os alunos. Ao mesmo tempo, faz séria denúncia sobre um processo que se diz

democrático e que na verdade não foi. Para esta professora, a escolha do livro levou em conta outros interesses que não a preocupação com a qualidade do ensino. Rosinha responsabiliza os professores por fazerem parte deste processo tendencioso: “[...] os professores, eles não têm união, não há aquela união.” e questiona o direito negado ao aluno de ter o material de estudo. Em outro momento de sua fala, informa que o professor não tem o material básico para trabalhar: “[...] o professor fica procurando recursos seus, se ele quiser alguma coisa você tem que buscar recursos do seu bolso, ou então o que ele tem em casa, ou então catando, mendigando recursos na própria escola.” A consciência das precárias condições de trabalho evidenciadas pela professora a deixa atônita, sem conseguir vislumbrar qual o caminho que deverá seguir e, ao mesmo tempo, a faz se sentir impotente diante das constatações ao ponto de adoecer: “E essa do livro me derrubou!” “[...] então o que o professor vai ter?”

Rosinha revela um olhar crítico diante de sua realidade que, na acepção freireana, poderia ser entendido como o desenvolvimento de uma conscientização. Para Paulo Freire (1980, p. 30), a conscientização “[...] implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece [...]”

Em sua escola, Rosinha é reconhecida entre os colegas por exercer certa liderança, segundo ela identifica, sendo porta-voz do grupo pelo fato de reivindicar aquilo que julga ser o correto.

Atualmente, por exemplo, eu tenho uma colega, não vou citar o nome porque é antiético, **eu observo que ela gosta de estar perto de mim porque eu exerço um certo domínio na escola, que eu sou dominante!** Eu percebo que quando eu estou numa reunião, quando eu tô num grupo, eu tenho um grupinho, que não é que domine, **eu falo o que é certo**, nós falamos o que é certo, reivindicamos o que é certo, então [...] enquanto tem outro grupo que [...] é ‘Maria vai com as outras’, mas em compensação eles

têm que ficar com a direção, do lado da direção, e **a gente não fica do lado de ninguém**, fica do lado certo, e **quem fica do lado certo é contra a hierarquia**, por isso que eu tenho um certo cuidado. (ROSINHA, grifo nosso).

Sentindo-se sujeito nessa história, ela luta por aquilo em que acredita. Rosinha se vê através do outro, pois, assim como essas crianças, também enfrentou muitas dificuldades para continuar estudando. A guerreira vem se metamorfoseando e, sendo assim, se faz o outro que também sou eu (CIAMPA, 2000). Neste sentido, podemos entender que sua identidade caminha para uma alterização, para a mesmidade.

## Considerações finais

Conhecer elementos do processo identitário da professora participante possibilitou vislumbrar a noção de que o reconhecimento de si vai se constituindo desde o reconhecimento do outro. Compreender a identidade como fenômeno psicossocial revela que este é um processo social e histórico. Assim, a professora foi constituindo sua identidade mediada pelas vivências e interações estabelecidas nos diversos contextos em que transitou. Ao mesmo tempo em que se iguala ao outro, Rosinha se diferencia, porque não é este outro. Sendo assim, a participante foi encarnando personagens, sendo que algumas vêm sendo repostas ao longo de sua história; outras, porém, sinalizam para uma movimentação.

Ao embarcar na história de vida de Rosinha, foi possível adentrar em contextos históricos, sociais e culturais marcados por problemas econômicos e financeiros, dificuldades de acesso e permanência nos estudos, processos formativos frágeis, espaços educacionais permeados de problemas, elementos importantes nos processos constitutivos da professora participante. Mediada pela objetividade do mundo material e pelas relações que estabeleceu, Rosinha se subjetivou e se constituiu docente, vivenciando neste percurso, principalmente, a personagem “guerreira”.

A professora torna-se guerreira ainda criança para lutar pela vida e pela possibilidade de estudar e, como guerreira, enfrenta várias lutas. As condições objetivas e a relação que estabelece com a madrinha são aspectos importantes em seu processo constitutivo. No PIBID, entende a Educação como possibilidade de transformação social e assume novas personagens. Como professora do Ensino Superior, intenta continuar aprendendo sempre.

Conhecer a história de vida da professora, como ela se constituiu, possibilitou entender as personagens que assumiu, o que permitiu compreender com maior riqueza a professora que hoje é, afinal, quem somos hoje é processo histórico, que se inicia num contexto concreto, em tempo mais remoto. Tais aspectos precisam ser considerados nas formações docentes, entendendo que, quando estas acontecem de modo contingencial, descoladas da realidade do docente, não conseguem atingir as subjetividades, mas uniformizam os sujeitos, como se todos fossem iguais e devessem aprender e oferecer os mesmos resultados. Necessário se faz olhar para as histórias singulares, respeitando as particularidades e a universalidade, entendendo que como seres de interação os professores estão inseridos em contextos concretos, constituindo-se de modo permanente. O estudo também chama atenção para a necessidade de se ouvir o professor. Em sua fala, Rosinha expressa surpresa, ao mesmo tempo em que demonstra contentamento por ser ouvida, revelando, assim, que pouco se escuta o professor.

## REFERÊNCIAS

- AFANASIEV, V. **Fundamentos de Filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. Apreensão dos sentidos: a busca do método. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 149-161.
- BOSI, E. **Memória e sociedade** – lembranças de velhos. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

- BOSI, E. **O tempo vivo da memória**: ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- CARVALHO, M. V. C. **Histórias de ser e fazer-se educador**: desvelando a identidade do professor universitário e suas possibilidades emancipatórias. 2004. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, 2004.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- CIAMPA, A. da C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- CUNHA, M. I. da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação de São Paulo**, v. 23, n. 1-2, 1997.
- FARIAS, I. M. S. de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília, DF: Liber Livro, 2006.
- FARIAS, I. M. S. de. **Inovação e mudança**: implicações sobre a cultura dos professores. 2002. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2002.
- FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 37-50.
- FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.
- GAULEJAC, V. de. **La société malade de la gestion**: idéologie gestionnaire, pouvoir anagérial e harcèlement social. Paris: Seuil, 2005.
- GONÇALVES NETO, J. U.; LIMA, A. F. A história de Maria. **Psicología, conocimiento y sociedad**, n. 3, p. 30-51, 2011.
- LIMA, A. F. **Metamorfose, anamorfose e reconhecimento perverso**: a identidade na perspectiva da Psicologia Social Crítica. São Paulo: FAPESP/EDUC, 2010.
- LIMA, A. F. **Metodologias de pesquisa em Psicologia Social Crítica**. Porto Alegre: Sulina, 2014.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.
- PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 45-78, 2000.
- QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: QUEIROZ, M. I. P. *Et al* (org.). **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, 1988. p. 14-43.
- SOARES, J. R.; AGUIAR, W. M. J. de. Movimentos de reflexão e possibilidades de mudança do professor na atividade de sala de aula. In: CASTRO, M. R. (org.). **Investigação do trabalho docente**: sujeitos e percursos. Rio de Janeiro: Caetés, 2012. p. 83-105.
- VYGOSTKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Recebido em: 07/01/2020  
Aprovado em: 11/03/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# AS HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS INICIANTES NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA

Joelson de Sousa Morais (UNICAMP)\*  
<https://orcid.org/0000-0003-1893-1316>

Inês Ferreira de Souza Bragança (FE/UNICAMP)\*\*  
<https://orcid.org/0000-0003-4782-1167>

## RESUMO

Este artigo partilha uma pesquisa qualitativa que prima pela abordagem teórico-metodológica das histórias de vida, especialmente por meio do diário de pesquisa e das narrativas orais, realizados com três professoras iniciantes, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental numa escola pública de Caxias (MA). Os objetivos buscam: compreender as implicações das histórias de vida na constituição da docência de professoras em início de carreira, bem como refletir acerca das potencialidades das histórias de vida no desenvolvimento profissional de professoras iniciantes. O artigo respalda-se em autores do campo das histórias de vida e narrativas (auto)biográficas em educação. Os resultados evidenciam que as histórias de vida das professoras iniciantes trazem inúmeras implicações profissionais por terem escolhido a docência como vida e profissão, as quais obtiveram contributos pelas suas experiências vivenciadas no passado em fazeres relacionadas à educação, bem como influência da família e das próprias escolhas pessoais para exercer a profissão docente.

**Palavras-chave:** Histórias de vida. Pesquisa-formação. Professoras iniciantes.

## KEYWORDS

### LIFE STORIES OF INITIATING TEACHER IN THE TEACHER CONSTITUTION PROCESS

This article is a qualitative research that strives for the methodological resource of life histories, research diary and observations, conducted with three beginning

\* Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC/UNICAMP), do Grupo Interinstitucional de Pesquisa-Formação Polifonia (UNICAMP/UERJ) e do Grupo de Pesquisas Interdisciplinares: Educação, Saúde e Sociedade da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA/CNPQ). E-mail: [joelsonmorais@hotmail.com](mailto:joelsonmorais@hotmail.com)

\*\* Pós-Doutorado pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS) e Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Évora-Portugal. Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP) e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC/UNICAMP), do Núcleo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação (FFP/UERJ) e coordenadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa-Formação Polifonia (UNICAMP/UERJ). E-mail: [inesbraganca@uol.com.br](mailto:inesbraganca@uol.com.br)



teachers who work in the early years of elementary school in a public school in Caxias (MA). The objectives seek: to understand the implications of life histories in the constitution of teachers of early career teachers, as well as to reflect on the potentialities of life stories in the professional development of beginning teachers. The article is supported by authors from the field of life stories and (self) biographical narratives in education. The results show that the life histories of the beginner teachers surveyed have numerous professional implications for choosing teaching as life and profession, which obtained contributions for their past experiences in activities related to education, as well as the influence of family and their own, personal choices to exercise the teaching profession.

**Keywords:** Life stories. Training research. Beginner teachers.

## RESUMEN

### HISTORIAS DE VIDA DE INICIAR AL PROFESOR EN EL PROCESO DE CONSTITUCIÓN DEL PROFESOR

Este artículo es una investigación cualitativa que se esfuerza por el recurso metodológico de historias de vida, diario de investigación y observaciones, realizado con tres maestros principiantes que trabajan en los primeros años de la escuela primaria en una escuela pública en Caxias (MA). Los objetivos buscan: comprender las implicaciones de las historias de vida en la constitución de maestros de maestros de carrera temprana, así como reflexionar sobre las potencialidades de las historias de vida en el desarrollo profesional de los maestros principiantes. El artículo está respaldado por autores del campo de historias de vida y narraciones (auto) biográficas en educación. Los resultados muestran que las historias de vida de los maestros principiantes encuestados tienen numerosas implicaciones profesionales para elegir la enseñanza como vida y profesión, que obtuvieron contribuciones por sus experiencias pasadas en actividades relacionadas con la educación, así como la influencia de la familia y la suya, opciones personales para ejercer la profesión docente.

**Palabras clave:** Historias de vida. Investigación de formación. Maestros principiantes.

## Notas Introdutórias

A sociedade vem, ao longo do tempo, passando por profundas e vertiginosas mudanças em várias esferas, escalas e dimensões, alterando, conseqüentemente, as relações humanas, os modos de pensar, fazer e produzir as profissões, as metamorfoses no conhecimento, na existência e na vida dos sujeitos, trazendo, inclusive, implicações na cultura, na educação e, assim, na formação e na profissionalização docente.

Em relação à profissão docente, se defronta

com uma infinidade de saberes, fazeres e conhecimentos que são elaborados e (re)elaborados em razão da conjuntura histórico-social, política, econômica e cultural pela qual passam as professoras, possibilitando, nesse contexto, processos de constituição identitária singulares, subjetivos e maleáveis que se consolidam na medida em que a pessoa/professor envereda os múltiplos espaços/tempos de vivências e experiências formadoras onde transita em seu percurso existencial.

Nesse sentido:

[...] as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (HALL, 2014, p. 108).

Portanto, em razão da multiplicidade de sujeitos com os quais estabelecemos relações, dos saberes aprendidos e compartilhados, dos contextos trilhados, das experiências e conhecimentos construídos, vamos nos moldando, influenciando o mundo e sendo por ele influenciado e afetado, permitindo outras possibilidades de constituições subjetivas que vão nos tornando o que somos ou estamos sendo, que não é mais o mesmo do passado, não estamos sendo no presente e nem o seremos no futuro, pois todo acontecimento vai nos atravessando por uma infinidade de mutações ao longo do tempo e do mundo que nos cerca.

Daí a ideia da temporalidade narrativa expressa em Ricoeur (2010), que situa o plano da ação na configuração da tessitura narrativa como uma experiência que somente o sujeito tem acesso quando as histórias são narradas, ou nas palavras do autor: “[...] uma vida humana é uma história em estado nascente” e somente ao narra-la “[...] temos acesso aos dramas temporais da existência” (RICOEUR, 2010, p. 127).

Ao longo do artigo, o uso do gênero feminino ao nos reportarmos ao termo “professoras” é por uma escolha política, por respeito às mulheres e por valorização às próprias professoras iniciantes pesquisadas que fizeram parte deste estudo, além de que a docência, em sua maioria, é constituída por mulheres.

Este texto dialoga com autores do campo da Pesquisa Narrativa (Auto)Biográfica e as Histórias de Vida, na perspectiva de Ricoeur (2010), Josso (2010), Candau (2012), Delory-Momberger (2008, 2014), Nóvoa (2010), Ca-

tani e outros (2003), Bragança (2012), entre outros.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, primando como dispositivos teórico-metodológicos as histórias de vida, por meio, especialmente, do diário de pesquisa e das narrativas orais, dispositivos estes que foram desenvolvidos na pesquisa-formação com as três professoras iniciantes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, numa escola da rede pública de ensino de Caxias (MA).

A problemática de partida sobre a qual nos debruçamos é saber: Quais as implicações das histórias de vida de professoras iniciantes no processo de constituição da docência? E o que essas histórias de vidas narradas pelas docentes pode significar na escolha da profissão e no cotidiano da sua formação e do desenvolvimento profissional?

Os objetivos do artigo buscam: compreender as implicações das histórias de vida na constituição da docência de professoras em início de carreira, bem como refletir acerca das potencialidades das histórias de vida no desenvolvimento profissional de professoras iniciantes.

O recorte cronológico do estudo compreende um contexto contemporâneo, por buscar dar visibilidade às histórias formativas do ser e fazer-se professora no século XXI, na constituição de suas identidades profissionais, mais especificamente, situadas no ano de 2014, período este em que foi realizada a pesquisa com as professoras iniciantes.

O presente artigo também se inscreve como uma pesquisa-formação que vem nos acompanhando atualmente, tanto em relação à construção do texto de tese de doutorado em educação do primeiro autor, que está em curso no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), orientado pela segunda autora deste escrito, como mediado pelas reflexões, discussões e estudos que estamos realizando nos grupos de pesquisa dos quais fazemos parte, a saber o Grupo de Pesquisa-Formação Polifonia,

vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) da Faculdade de Educação da Unicamp e ao Núcleo Vozes da Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (FFP/UERJ).

Em relação à ideia de pesquisa-formação a qual aludimos acima, tem a ver com a proposição de Josso (2010) que tomamos emprestada, significando, portanto, processos de pesquisa que se inscrevem simultaneamente como formação e (auto)formação, ou seja, a pesquisa-formação “é uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (JOSSO, 2010, p. 142).

## A potência das histórias de vida como dispositivo metodológico de pesquisa-formação em educação

As histórias de vida surgiram primeiramente como um modo de conversação e prática recorrente no âmbito da vida privada, entre famílias em que os pais, avós e parentes mais velhos passavam os ensinamentos, modos de vida, acontecimentos e fatos que tiveram no plano da experiência do passado em suas vidas, para as novas gerações, a fim de trocarem saberes e aprendizados de vários âmbitos da vida, da sociedade e da existência (BRAGANÇA, 2012).

No que diz respeito mais especificamente ao campo metodológico utilizado no âmbito científico, vale salientar que:

A incorporação das histórias de vida como caminho metodológico expõe, para as ciências humanas e sociais, o desafio de trabalhar fora do quadro lógico-formal e positivista, reenviando o olhar para uma perspectiva aberta à incorporação da subjetividade como elemento fundamental da constituição epistemológica do saber nesse campo do conhecimento, já que fundada na interação social, no olhar do sujeito. (BRAGANÇA, 2012, p. 38).

Nesse sentido, as histórias de vida têm se configurado como um pertinente dispositivo de acesso à interioridade do sujeito, a partir de suas reflexões tecidas narrativamente acerca do que viveu ou experienciou no passado, e que podem representar modos outros de acesso à história da constituição do ser pessoa e profissional em vários campos da profissão e do saber ao longo do tempo, mediado pelos entrelaçamentos e contextos por onde trilhou em seus itinerários formativos.

Buscando explorar a ideia de uma “pesquisa-formação” que aludimos neste texto, vale ressaltar que é um termo trabalhado por Josso (2010), e que para nós tem o significado da articulação e indissociabilidade entre os processos de pesquisa e de formação para o sujeito, uma vez que ambos se entrelaçam simultaneamente, em que o pesquisador vai aprendendo, escolhendo e construindo dispositivos metodológicos, modos de escrita, fontes e estilos de produzir o conhecimento, caracterizando-se, muitas vezes, como possibilidades de (auto) formação no decurso da vida.

Portanto, consideramos que a pesquisa-formação trata de um processo de imersão do sujeito no contexto da pesquisa, impulsionando reflexões acerca dos percursos trilhados que vão se articulando com o plano da ação-reflexão-ação, do que sabe, conhece e mobiliza em razão do aprendido em múltiplos contextos que se apropria ao longo da vida, sobretudo da pesquisa e da formação que tece do vivido e experienciado.

Bragança (2018) também vem defendendo a pesquisa-formação como uma dimensão disparadora da constituição da experiência e transformação do sujeito no decurso dos contextos onde tece relações e aprendizagens, como recurso privilegiado que potencializa as narrativas e memórias destes, na perspectiva de uma tessitura de uma epistemologia outra que possa permitir a construção de outros tantos modos de viver, pesquisar e de se formar, o que a autora vai chamar de *pesquisa-formação narrativa (auto)biográfica*.

Por muito tempo a ciência trilhou o seu caminho baseando-se na perspectiva de uma concepção positivista e newtoniana-cartesiana de produzir conhecimento. Contudo, em decorrência das inúmeras mudanças que foram se operando na sociedade, chegou-se um momento em que não era possível mais dar conta das problemáticas vivenciadas em muitos contextos, sobretudo no âmbito da educação. O sujeito ficou por muito tempo invisibilizado, em detrimento de uma visão vertical e hierárquica, inviabilizando, portanto, um olhar holístico que pudesse concebê-lo em sua inteireza e a partir de sua subjetividade, como possibilidades mediadoras de gerar transformações plausíveis de si, e, conseqüentemente, na educação e na sociedade.

Numa perspectiva histórica, Delory-Momberger (2014), no livro *As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação*, elucida que o gênero (auto)biográfico ganha seu teórico e historiador com Philippe Lejeune, que define suas características e situa sua emergência no século XVIII, por meio de “Confissões” de Rousseau, o qual evidencia o nascimento e texto fundador deste gênero. Enquanto nas Ciências Sociais as histórias de vida vão surgir, originalmente, por volta dos anos de 1920, na Escola de Chicago, nos Estados Unidos, e na Europa, o seu renascimento se dá pela contraposição aos modelos quantitativos da sociologia e a rejeição do sujeito pelo estruturalismo e marxismo, e, portanto, se iniciam então em 1970, com Daniel Bertaux, que foi seu iniciador na França, orientado para os campos profissionais com a abordagem biográfica, que desenvolveu trabalhos na sociologia crítica a partir das fontes de histórias de vidas dos sujeitos em trajetórias e percursos profissionais.

No que concerne ao desenvolvimento das histórias de vida como dispositivo heurístico de formação e como disparadora para (re)colocar o sujeito como protagonista de sua própria vida, de sua história, e com o qual entendemos e corroboramos neste texto, vale ressaltar que:

[...] O recurso da história de vida como prática de formação inscreve-se num contexto marcado pelos distúrbios socioprofissionais e familiares que afetam uma sociedade em plena transformação e pela perda das referências tradicionais que permitiram ao indivíduo construir-se um fio de etapas claramente reconhecidas, sucedendo-se segundo uma ordem imutável. A fratura das estruturas e a precariedade da vida profissional obrigam o indivíduo a operar um reajuste permanente de sua vivência e a proceder, para esse fim, a uma reapropriação constante do sentido de sua vida. A prática da história de vida, aparece, assim, como a forma de o sujeito, acedendo à sua própria *historicidade*, ser o ator da sua vida. (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 36-37, grifo do autor).

Do mesmo modo, entendemos que na história de vida o sujeito revela uma dimensão histórico-temporal de uma época, de um modo de ser, de se comportar e que envolve outras múltiplas dimensões sociais, culturais, profissionais e pessoais em razão do modelo de sociedade em que viveu ou experienciou, e que isso repercute em seu perfil e identidade que se apresentam na atualidade.

Ou como melhor clarificam Bolívar e outros (2001, p. 38, tradução nossa), “[...] cada modelo de relato de vida mostra uma perspectiva do ‘eu’, pegando – em diferentes porções – partes de uma realidade (pessoal, social, ideal, oculto, real) que, ao serem confrontadas dialeticamente, surge um novo ‘eu reconstruído’”.

Assim, o surgimento das histórias de vida, como campo de pesquisa, formação e desenvolvimento profissional na educação, foi impulsionado pela ideia de “recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação” (NÓVOA, 1992, p. 15). Nessa direção, na década de 1980 houve o que Nóvoa chama de “viragem paradigmática”, dando lugar ao sujeito como pessoa e profissional, e assim a centralidade foi sendo dada mais ainda em suas narrativas, relatos e histórias de vida, contrapondo-se a um modelo de racionalidade técnica que fugia dos princípios de construção das identidades pessoais e profissionais, e, portanto, da democracia

e da emancipação destes sujeitos, mediadas por processos mais amplos que poderiam ser gerados por reflexões e modos de se perceber no mundo e nos contextos onde poderiam ir se engajando, se transformando e transformando o meio à sua volta.

Nesse sentido,

No contexto da formação de professores, a abordagem das histórias de vida se coloca também no movimento de mudança paradigmática; um novo olhar sobre o/a professor/a e sua prática vai sendo tecido, indicando mudanças no campo da formação, da investigação e das práticas. (BRAGANÇA, 2012, p. 74).

As histórias de vida, portanto, buscam recuperar o sujeito em seu cotidiano, a partir da inteireza que o mesmo apresenta, sem fragmentar a vida, a profissão e a existência. Trata-se, pois, de dar visibilidade ao seu desenvolvimento numa perspectiva micro, pelo que faz e pelo que pensa, mobiliza, sente, e que tudo isso, e suas narrativas historiadas sobre esse processo, traz implicações na constituição de sua história, da sua pessoa e da sua profissão, para então compreendermos como se dá a estrutura das relações sociais, intersubjetivas e no plano da subjetividade, bem como das transformações da profissão, entre outras questões numa dimensão macro.

A potência das histórias de vida se reverbera a partir do momento em que o sujeito se vê implicado em um contexto, narra todos esses processos vivenciados, experienciados e que lhe tocam numa dimensão de implicação, de atravessamento, o que o faz ir refletindo com e acerca de suas ações, de como se vê, e do que poderá melhorar em seu percurso existencial e profissional, gerando, portanto, possibilidades de transformações e emancipação, pela tomada de consciência que faz ao ler o que narrou de sua história que viveu ou experienciou em algum momento de sua existência.

Cabe, portanto, dar legitimidade no âmbito da pesquisa-formação com as histórias de vida na educação, tendo em vista que “[...] Ao serem trabalhados, esses relatos favorecem o redi-

mensionamento das experiências de formação e das trajetórias profissionais e tendem a fazer com que se infiltrem na prática atual novas opções, novas buscas e novos modos de conduzir o ensino” (CATANI et al., 2003, p. 19).

Em relação ao modo como são organizadas as histórias de vidas das professoras iniciantes pesquisadas, e como forma de respeitar os aspectos éticos e legais da pesquisa científica, não iremos revelar os nomes das mesmas, sendo resguardadas suas identidades. Primamos, portanto, pelo uso apenas das letras iniciais dos seus dois primeiros nomes.

As histórias de vida das professoras participantes da pesquisa foram produzidas no cotidiano da escola, na relação entre pesquisadores e professoras, por meio da gravação em aparelho de áudio e depois transcritas para o computador, somando-se às observações e aos registros do diário de pesquisa; depois foi feito um entrelaçamento entre esses dispositivos metodológicos, em que fomos questionando e conversando com elas, sobre como se tornaram professoras e como chegaram até onde chegaram e estão atualmente, permitindo a construção do conhecimento e a produção deste artigo.

Quando ao fato de publicizar suas histórias de vida narradas, todas as professoras iniciantes que participaram do estudo assinaram um termo de autorização e concordaram com a publicação de suas falas nos meios de divulgação científica, e as mesmas foram informadas e esclarecidas dos respectivos procedimentos e alcances que a publicação poderia ter.

Nesse sentido, durante nossas conversas as professoras acessaram suas memórias e histórias, conforme iam se lembrando do que fizeram no passado e dos contatos que tiveram enquanto estavam exercendo determinadas práticas e atividades que tinham a ver com a educação, e em alguns casos na própria escola e na sala de aula, e que mobilizaram determinados saberes e fazeres, mesmo sem saberem o suficiente como fazê-lo, do que tinham a ver com a educação, para então “dar conta” do reca-

do, por aprendizado ou curiosidade, conforme será elucidado nas suas histórias de vida.

## Histórias de vida de professoras iniciantes: memórias do passado fazendo-se no presente

Nesta seção são apresentadas as histórias de vidas das três professoras iniciantes participantes da pesquisa. Assim, é feito um entrelaçamento entre três dimensões da pesquisa científica: metodologia, empiria e teoria. Tais dimensões vão para além dos próprios relatos narrativos evidenciados das docentes, de modo a acessar níveis de reflexão e compreensão acerca da escolha profissional da docência como profissão, a partir do passado que vivenciaram e tiveram experiências de alguma forma com a área da educação, constituindo, portanto, suas identidades profissionais no tempo da história presente, ou seja, no momento contemporâneo em que estão vivendo e experienciando a profissão.

As três professoras iniciantes participantes começaram sua profissão como docentes na escola em que estavam atuando no momento da realização da pesquisa; duas delas, A.C. e O.L., junto com o início das atividades da escola, ainda no processo de surgimento da instituição. Quanto à professora I.R., entrou na escola em seu segundo ano de existência, no lugar de outra professora, que teve que se afastar para licença-maternidade, não retornando mais para a escola, e, portanto, I.R. acabou assumindo e permanecendo no lugar da outra professora, ficando até o momento em que ocorreu a pesquisa como docente da instituição.

Todas as três professoras iniciantes trabalhavam, antes de serem professoras, em outras áreas completamente diferentes da educação. Exerciam atividades no comércio ou em cargos públicos do município. E no período em que foi realizada a pesquisa, identificamos que as professoras iniciantes estavam atuando na escola no regime de contratos temporários, sujeitos a

renovação a cada ano letivo na rede municipal de ensino, e não possuíam outros empregos, nem trabalhavam em turnos dobrados na escola. O que as mobilizou, sempre com muita preocupação, a aprenderem “novos” saberes e fazeres que pudessem ser desenvolvidos em sua prática pedagógica, já que precisavam mostrar trabalho para permanecerem no cargo de professoras na escola.

Três eixos ou dimensões formadoras perpassam todas as narrativas das professoras iniciantes, os quais conseguimos depreender de suas histórias de vida, quais sejam: memória, identidade e desenvolvimento socioprofissional.

Diante do exposto, entendemos que o entrelaçamento entre as dimensões da memória, identidade e desenvolvimento profissional docente se faz presente constantemente nas histórias de vidas das professoras iniciantes pesquisadas. Assim, “[...] a narrativa de vida individual e coletiva faz parte da forma propriamente humana de construir/recriar conhecimentos, de preservar a memória, de criar as identidades, de atribuir a objetos e lugares valor simbólico” (BRAGANÇA, 2012, p. 41).

Algumas das narrativas de suas histórias de vida foram reveladas em conversas que tivemos entre pesquisadores e participantes, em que as professoras, tanto de modo individual, com apenas uma delas, como coletivamente, entre pesquisadores e mais duas professoras, foram dizendo em alguns espaços da escola em que atuam (em sala de aula, na sala dos professores ou outros espaços em momentos em que somente nós estivéssemos dialogando) o que faziam pelo que aprenderam no passado quando tiveram alguma experiência, seja no âmbito familiar com seus filhos, como com suas mães, tias ou outros(as) conhecidos e parentes que trabalhavam na educação, foram professoras ou tiveram algum contato com processos didáticos, pedagógicos e de construção de dispositivos metodológicos e materiais concretos no cotidiano de sua formação e desenvolvimento profissional, ou em casa, quando estavam



em momentos de planejamento da prática pedagógica.

Como as histórias de vida evocadas pelas professoras iniciantes pesquisadas revelam muito de suas escolhas profissionais, um estudo acerca disso evidenciou que:

O fato de uma escolha profissional, traz consequências e contribuições no cotidiano profissional. E isso pode significar perdas ou ganhos, em relação ao desenvolvimento da competência profissional, sobretudo, no modo como realizamos o nosso trabalho e lidamos com as pessoas que participam ou entram em contato diretamente com nosso saber/fazer cotidianos. (MORAIS, 2017, p. 413).

Apresentamos a seguir o perfil de cada uma das professoras iniciantes, seguido de suas histórias de vida, que foram narradas à medida que foi sendo realizada a pesquisa, e que estavam relacionadas com a sua prática pedagógica cotidiana exercida na escola pública nos anos iniciais do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, na realidade pesquisada.

A professora A.C. tem 33 anos. Possui formação em Magistério, em 1999, graduação em Pedagogia, em 2012, especialização em Supervisão e Gestão Escolar, em 2013, além de curso em Libras, em 2013. Realizou toda a escolarização na rede pública de ensino. Segundo evidencia em sua narrativa, acerca da constituição da docência como profissão, nos informou que:

[...] sempre gostei da profissão; minha mãe é professora e minhas tias também, e sempre que podia as ajudava nas atividades, trabalhos e nas questões relacionadas às suas práticas pedagógicas. Quando fiz o ensino médio, já me identificava com a educação, ampliando esse gostar com a realização do curso de magistério, passando a criar cada vez mais gosto e prazer, buscando me aprofundar, aprimorar e melhorar os saberes relacionadas às práticas educativas. Não me vejo em outra área a não ser como professora mesmo, pois gosto do que faço. Passei a ser professora da escola que atuo até hoje, por convite de pessoas que conheciam o meu trabalho e permaneço atualmente como docente da instituição. (A.C., 2014).

Diante do exposto, podemos refletir que os momentos em que teve contato na situação de processos de aprender e ensinar foram vivenciados e experienciados pela professora A.C. com fazeres e saberes que ia construindo de forma didática e metodologicamente, conforme narra, mesmo que acontecesse de modo inconsciente, sem focar especificamente o ensinar, pois ela apenas ajudava suas tias e sua mãe nos afazeres relacionados à construção dos materiais e atividades que iam desenvolver em sua prática. Do mesmo modo, é possível refletir que o fato de dizer que escolheu a docência como vida e profissão tem a ver com os acontecimentos a que se lançou no passado, e que marcaram sua história de vida, e isso vai rememorando cada vez que se lembra como iniciou a profissão docente.

Vemos ainda que as práticas em que vamos nos lançando no plano da experiência enquanto fazer vão despertando determinados gostares ou não, dependendo do que é feito, para qual função e em razão de algum determinado contexto. No caso da professora A.C., pode-se perceber que ela foi conquistada pelo que fazia, ou seja, acabou lhe trazendo sensações, representações e significações positivas, o que pode ter influenciado, inclusive, na escolha de sua profissão de professora.

Diante da história de vida da professora A.C. enunciada acima, entendemos que se faz presente a ideia de três tempos da narração, que seria uma “tríplice equivalência”, conforme esclarece Paul Ricoeur (2010) em *Tempo e Narrativa* ao pensar nos estudos que fez sobre as “Confissões” de Santo Agostinho, de que existe um presente do passado, um presente do presente e um presente do futuro. Assim, o presente do passado é a memória, o presente do presente é a visão, e o presente do futuro é a expectativa.

Clarificando pormenorizadamente como se dá essa tríplice equivalência no âmbito da temporalidade narrativa a que alude Ricoeur (2010), poderíamos pensar que o *presente do passado* estaria onde a professora narra

que: “[...] sempre gostei da profissão, minha mãe é professora e minhas tias também, e sempre que podia as ajudava nas atividades, trabalhos e nas questões relacionadas às suas práticas pedagógicas”. Quanto ao *presente do presente*, poderíamos pensar quando evidencia que: “Passei a ser professora da escola que atuo até hoje, por convite de pessoas que conheciam o meu trabalho e permaneço atualmente como docente da instituição”. E em relação ao *presente do futuro*, está onde a professora diz: “Não me vejo em outra área a não ser como professora mesmo, pois gosto do que faço.”

É com base nas ideias do antropólogo Jöel Candau (2012) acerca de uma reflexão entre memória e identidade como dimensão constitutiva do ser em relação com o que narra de acontecimentos, do que vivencia e experiencia em seu cotidiano, que é possível articular com os múltiplos contextos os quais se engajam social e culturalmente as professoras iniciantes. E no caso da professora A.C. podemos relacionar que “Através da memória o indivíduo capta e compreende continuamente o mundo, manifesta suas intenções a esse respeito, estrutura-o e coloca-o em ordem (tanto no tempo como no espaço) conferindo-lhe sentido” (CANDAU, 2012, p. 61).

É, pois, uma forma de dá sentido à existência e à profissão, que vai, inclusive, desbravando outras memórias do passado, narrando-as no presente, o que Josso (2010, p. 37), vai chamar de “recordações-referência”, que “[...] significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores”.

Já em relação à professora I.R., tem 24 anos, possui graduação em Pedagogia, em 2012, especialização em Supervisão, gestão e planejamento educacional, em 2014. Coursou toda a escolarização também na rede pública de ensino e disse que não sofreu nenhuma dificuldade quando estudava no ensino básico. Assim

se posicionou a professora I.R. em relação à escolha da profissão de professora:

Quanto à escolha da profissão de professora não se deu por influências familiares, mas por escolha pessoal mesmo. Iniciei minhas atividades como professora na escola que me encontro até hoje, por intermédio de convites, já que tinha concluído o curso de Pedagogia e não estava atuando na área da educação, portanto, resolvi exercer a docência pelo fato de estar precisando trabalhar, e também por ter formação na área. (I.R., 2014).

Nesse sentido, ao narrar sobre si, a partir do que entende, compreende, reflete e como toma as experiências e vivências como acontecimentos trilhados no percurso existencial, o sujeito vai dando forma às suas histórias de vida, que vai diferenciando-se de um espaço/tempo para outro, bem como dos aspectos que vão trazendo implicações durante a sua história do ser e fazer-se professora e de todos os atravessamentos que permitiram dizer o que diz no momento em que evoca a sua narrativa, fruto de sua história de vida. Essa dimensão reflexiva pode ser corroborada com a ideia de que “[...] a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 56).

Por outro lado, cabe refletir que as exigências que a sociedade neoliberal, no contexto contemporâneo, vai colocando de modo hegemônico e partindo de uma supremacia, preconizada pela onda avassaladora do consumismo, forjado pelo capitalismo, cada sujeito vai respondendo a modos diferentes de se perceber e de tecer os seus caminhos pessoais e profissionais, em decorrência do que acontece e como toma o acontecimento para si. Trata-se, pois, de uma ideia suscitada pela “sociedade do hiperconsumo”, expressão batizada pelo filósofo francês Gilles Lipovetsky (2015), e que tem a ver com as necessidades criadas pela era da globalização, que condicionam os sujeitos a “[...] viver melhor, ‘gozar a vida’, a usufruir do conforto e das novidades comercializadas” (LIPOVETSKY, 2015, p. 86-87).

O fato de trabalhar, portanto, é uma forma de subsistência que nos lança ao usufruto dos dispositivos materiais e pessoais que possamos conquistar, e que criam “fluxos de desejos” que acabam nos tornando reféns e nos enquadrando na lógica do capital para obtermos o que queremos e desejamos, como uma questão de satisfação.

No caso da professora I.R., nota-se que sua narrativa de escolha da profissão tem um viés bem forte, amparado nessa perspectiva ao reforçar que escolheu ser professora “pelo fato de estar precisando trabalhar”.

Por isso, a ideia de “hiperconsumidor” a que faz alusão Gilles Lipovetsky (2015) em *A felicidade paradoxal* acaba, muitas vezes, criando inconscientemente uma ideia, gostos e preferências para usufruir dos bens de consumo que boa parte da sociedade midiática, outros meios ideológicos e de comunicação fazem-no acreditar como uma necessidade premente. E o emprego, ou o fato de trabalhar, gera essa sensação ou representação de adquirir ou conquistar o que não se tem ainda, ou que poderá ter.

Reforçamos que a escolha da profissão docente se reverbera na concepção que se tem, bem como das influências que se teve e do que é desejado no plano pessoal e social pelo sujeito. Daí a importância de compreendermos as histórias de vida das professoras iniciantes participantes da pesquisa, porque muito do que narram tem implicações das mais diferentes formas no que entendem e fazem no cotidiano de sua prática pedagógica.

No que se refere à professora O.L., possui 26 anos, tem formação em Magistério em nível Normal, em 2010, e encontrava-se cursando Pedagogia no período em que foi realizada a pesquisa (no 7º período do curso) numa faculdade privada. Morou em zona rural, onde iniciou seus estudos no Ensino Fundamental, não cursando Educação Infantil por não existir na época e no local onde morava. Seu processo de alfabetização se deu através de sua mãe, que era professora, e que também lhe ensinava na

escola. Cursou toda a escolarização na rede pública de ensino, chegando a ir para a cidade para continuar seus estudos por necessitar de uma melhor aprendizagem já no ensino médio. A professora O.L. pontuou em sua fala que:

[...] cheguei a assumir o trabalho na sala de aula quando minha mãe se ausentava para resolver algumas situações para o sustento da família, e então ficava desenvolvendo atividades e práticas pedagógicas no processo de alfabetização, de acordo com o que tinha observado das experiências da minha mãe como educadora. Eu fazia isso sem ter formação ainda, somente enquanto minha mãe concluía determinadas obrigações familiares. Quanto à escolha da profissão de professora, não tinha menor interesse, e sim gostava da área de Agronomia e Fisioterapia. Cheguei até a passar no vestibular para Agronomia numa instituição em outra cidade distante da que eu morava, mas por não ter condições econômicas para cursar, desisti. Ingressei no curso de magistério por opção, e mesmo sem saber e conhecer muito bem, fui criando gosto e prazer pela educação, passei a tomar a decisão, de fato, para ser educadora sem pensar em outra profissão. No 5º período do curso de Pedagogia, surgiu a oportunidade de eu trabalhar na EJA [Educação de Jovens e Adultos], e cheguei a levar toda a documentação para assumir a vaga, mas desisti, e então encontrei no mesmo período uma escola que estava precisando de professores, então entreguei o meu currículo e fui posteriormente contratada. É a escola que permaneço até hoje como docente. (O.L., 2014).

O potencial de implicação da história de vida da professora O.L. reside no fato de que ela própria foi aos poucos construindo a sua formação com base num balanço de vida (perspectiva retrospectiva), conforme faz alusão Nóvoa (2010). Nesse sentido, ainda para esse autor, é nesse momento que é possível situar o conceito de “reflexividade crítica”, fruto do entrelaçamento entre as dimensões anteriores, que resultaria nesse processo de refletir sobre si e sua formação, gerando, então, transformações relevantes na vida e na profissão.

É possível ainda depreender, com base em sua história de vida narrada, que a professora O.L. passou por inúmeros contextos e atraves-

samentos, constituindo múltiplas identidades que foram sendo tecidas em razão do que aconteceu em sua vida cotidiana, com os sujeitos com os quais estabeleceu relações e das escolhas que fez em detrimento de outras. Isso tem muito com o que elucida Hall (2014, p. 109):

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas.

Do mesmo modo, as experiências formadoras que a professora O.L. tivera no passado, e acessadas no plano da memória, permitiram à professora iniciante (re)elaborar os saberes da prática pedagógica, com base no contexto e realidade que se apresentava, no momento em que estava se defrontando profissionalmente. Fato este que foi consubstanciado pelas nossas observações no cotidiano de sua prática, e que foi, inclusive, caracterizado por processos de criação e (re)criação de saberes, materiais pedagógicos e atividades outras extrapolando o currículo oficial, utilizando suas “astúcias” de “táticas” e “estratégias” ao mesmo tempo, diante das práticas instituídas hegemonicamente (CERTEAU, 2012).

Cabe, portanto, pensar reflexivamente, diante do exposto, que

Ao lançar um olhar mais detido e mais arguto sobre seu passado, os professores têm a oportunidade de refazer seus próprios percursos, e a análise dos mesmos tem uma série de desdobramentos que se revelam férteis para a instauração de práticas de formação (CATANI et al., 2003, p. 32).

Do mesmo modo, com base na história de vida narrada pela professora O.L., compreendemos com Ricoeur (2010, p. 116) que “[...] entender a história é entender como e por que os sucessivos episódios conduziram a essa conclusão, que, longe de ser previsível, deve ser finalmente aceitável, como sendo congruente com os episódios reunidos”.

Podemos ainda depreender que a narração das histórias de vidas das professoras iniciantes se faz presente em diferentes acontecimentos que situam as marcas de vivências e experiências com o contato em processos de aprender e ensinar a serem professoras, e que se configurou com diferentes implicações, intensidades e características em suas vidas, e que é retratado com as reminiscências das memórias com as quais conseguem se lembrar. Desse modo, entendemos, como Ricoeur (2010), que nas histórias narradas se faz presente ao mesmo tempo memória e expectativa com o ser professora, com o que poderá encontrar na sua profissão e com a própria permanência e sobrevivência na profissão de professora. Ou seja, “[...] narração, diremos, implica memória, e previsão implica expectativa. Porém, o que é lembrar-se? É ter uma *imagem* do passado. Como isso é possível? Porque essa imagem é um vestígio deixado pelos acontecimentos que permanece fixado na mente” (RICOEUR, 2010, p. 22).

Portanto, as histórias de vida representam um recurso privilegiado para captar tanto as escolhas da profissão de professora, como das concepções e modos de organização do trabalho pedagógico, e dos aspectos de uma época e tempo histórico, social, político e cultural os quais viveram em algum momento de suas vidas formativas.

## Uma breve síntese...

A pesquisa nos permitiu inferir que as histórias de vida têm um potencial transformador na vida do sujeito que narra sua história, pois permitem acessar acontecimentos do passado que foram marcantes em sua vida, fazendo repensar o contexto atual, suas práticas e processos formativos.

Em se tratando das professoras iniciantes, as que participaram da pesquisa percebem que suas experiências e vivências tidas no passado fizeram perceber no momento atual em que narraram suas histórias de vida, que foram relevantes e disparadoras para a escolha da

docência como vida e profissão, e o contato que tiveram e fizeram com alguns fazeres e saberes relacionados à educação fizeram-nas aprender e (re)elaborar suas formas de desenvolver o trabalho pedagógico, porque foram aperfeiçoando, ao longo do tempo, o olhar e as práticas metodológicas com as quais iam desenvolvendo, já em outro momento de suas vidas, como aprendentes de professoras, assumindo a responsabilidade sozinhas de uma turma com vários alunos de diferentes perfis, identidades, subjetividades e heterogeneidades.

As histórias de vida, portanto, revelam inúmeras possibilidades de pensar a profissão docente, e os modos como vai se configurando o ser professor no contexto da sociedade contemporânea, evidenciando, ainda, perfis identitários de ser professora iniciante, que se diferenciam de outros tempos/espços e momentos históricos da profissão docente. Suas potencialidades são vistas, em suma, como transformadoras e emancipadoras, a partir do momento em que a professora iniciante olha o seu passado e consegue se ver diante de uma nova realidade que não é mais a mesma, e que, por isso mesmo, acaba ressignificando o que é ou está sendo, bem como o que está mobilizando de saberes e fazeres, que gera transformações plausíveis em sua vida e profissão, e que só é possível captar essa dimensão quando narra suas histórias de vida, apresentando um teor de reflexividade constituída de novas ideias, concepções e modos de ser e estar na profissão como professora iniciante na sociedade atualmente.

As histórias de vidas, portanto, como dispositivo de pesquisa-formação, dão legitimidade à tessitura de saberes, conhecimentos e experiências potentes que contribuem para modos outros de ser professora, mediatizados por processos reflexivos que resgatam, nas memórias e experiências do passado, elementos de referência que permitiram contribuir no ser pessoa e profissional que está sendo, bem como na escolha da profissão e nos modos como pensa e faz a sua prática pedagógica no contexto de sua imersão profissional.

Sendo assim, a tomada de consciência pelo que as histórias de vida permitem se inscrever na vida e profissão docente das professoras iniciantes significou não apenas um modo de rever como escolheram ser professoras, mas (re)pensar o passado, narrando-o no presente, e ao mesmo tempo pensando no futuro, o que tem muito a ver com a ideia de “composição da intriga”, que Ricoeur (2010, p. 74) explicita, referindo-se, portanto, ao fato de que “compor a intriga já é fazer surgir o inteligível do acidental, o universal do singular, o necessário ou o verossímil do episódico”, o que conseguimos perceber pelas histórias de vida com que teceram as professoras iniciantes, permitindo a elas a tessitura de uma inteligibilidade pelo narrado, que as fizeram refletir acerca do que foram e do que estão sendo no mundo atual como professoras iniciantes.

## REFERÊNCIAS

- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788575114698>. Acesso em: 07 nov. 2019.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; CUNHA, J. L. da; BÔAS, L. V. (org.). **Pesquisa narrativa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018. p. 65-81.
- BOLÍVAR, António *et al.* **Lá investigación biográfico-narrativa em educación: enfoque y metodología**. Madrid: Editorial La Muralla, 2001.
- CANAU, Joël. **Memória e identidade**. Tradução Maria Letícia Ferreira. 1. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2012.
- CATANI, Denise Bárbara *et al.* História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, D. B. *et al.* (org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. 4. ed. São Paulo: Escrituras, 2003. p. 15-48.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. 19. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida**: da invenção de si ao projeto de formação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 103-133.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira; revisão Maria da Conceição Passeggi, Marie-Christine Josso. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Paulus, 2010.

LIPOVETSKY, Gilles. **A felicidade paradoxal**: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo. 2. reimp. Lisboa: Edições 70, 2015.

MORAIS, Joelson de Sousa. As histórias formativas de professoras iniciantes e suas implicações no processo de profissionalização. *In*: **Anais do I encontro de História da Educação do Meio-Norte do Brasil**: educação comparada na história da educação. 1. ed. Timon, MA: EDIFMA, 2017. p. 411-425.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida projeto Prosalus. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010. p. 155-187.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto editora, 1992. p. 11-30.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Vol. 1. Tradução Claudia Berliner; Revisão da tradução: Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

*Recebido em: 07/11/2019*

*Aprovado em: 20/02/2020*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.



# CONVERSA, PARTILHA E FORMAÇÃO DOCENTE: O FÓRUM DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA (FALE)

*Tiago Ribeiro (INES)\**

*Carmen Sanches Sampaio (PPGEdu/UNIRIO)\*\**

## RESUMO

O presente ensaio é desdobramento de uma pesquisa de doutorado defendida em 2019, cujo objetivo foi pensar acerca do processo de alfabetização de crianças a partir de narrativas de docentes alfabetizadores. As narrativas, fruto de encontros do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), bem como a própria proposta de fórum, dão a ver, além de questões ligadas à alfabetização, modos outros de pensar, praticar e viver o processo formativo. O texto centra-se nesta dimensão, convidando a pensar sobre uma formação que se dá na relação com o outro, através da partilha e do conversar como possibilidade transformativa. Defende o formativo como lugar de encontro, descoberta, estranhamento e transformação, dialogando com narrativas de algumas professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa.

**Palavras-chave:** Formação docente. Conversação. Experiência. Singularidade.

## ABSTRACT

### CONVERSATION, SHARING AND TEACHER TRAINING: THE LITERACY, READING AND WRITING FORUM (FALE)

This essay is the result of a doctoral research defended in 2019, whose objective was to think about the literacy process of children from narratives of literacy teachers. The narratives, the result of meetings of the Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) Literacy, Reading and Writing Forum, as well as the forum proposal itself, show, besides issues related to literacy, other ways of thinking, practicing and living the teachers training process. The text

\* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professor e Orientador Pedagógico dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental noturno do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Coordenador do Grupo de Pesquisa ArteGestoAção do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e integrante do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (GPPF/ UNIRIO) e da Rede de Formação Docente: narrativas e experiências (Rede Formad/Brasil). E-mail: [tribeiro.ines@gmail.com](mailto:tribeiro.ines@gmail.com).

\*\* Pós-doutorado em Educação pela Universidad de Buenos Aires e Flacso. Professora Associada da Escola de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu/UNIRIO). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF/UNIRIO). Coordenadora da Rede de Formação Docente: narrativas e experiências (Rede Formad/Brasil). E-mail: [carmensanches.unirio@gmail.com](mailto:carmensanches.unirio@gmail.com).

focuses on this dimension, inviting us to think about a teachers training that takes place in the relationship with the other, through sharing and talking as a transformative possibility. It defends the formative as a place of encounter, discovery, strangeness and transformation, dialoguing with narratives of some literacy teachers participating in the research.

**Keywords:** Teacher training. Conversation. Experience. Singularity.

## RESUMEN

### CONVERSACIÓN, INTERCAMBIO Y FORMACIÓN DOCENTE: EL FORO DE ALFABETIZACIÓN, LECTURA Y ESCRITURA (FALE)

Este ensayo se desarrolla a partir de una investigación doctoral defendida en 2019, cuyo objetivo era pensar en el proceso de alfabetización de niños a partir de narrativas de alfabetizadores. Las narraciones, resultado de las reuniones del Foro de Alfabetización, Lectura y Escritura de Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), así como la propuesta del foro en sí, muestran, además de temas relacionados con la alfabetización, otras formas de pensar, practicar y vivir el proceso formativo. El texto se enfoca en esta dimensión, invitándonos a pensar en una formación de maestros que se lleva a cabo en la relación con el otro, a través de compartir y hablar como una posibilidad transformadora. Defiende lo formativo como un lugar de encuentro, descubrimiento, extrañeza y transformación, dialogando con las narrativas de algunas maestras alfabetizadoras que han participado en la investigación.

**Palabras clave:** Formación docente. Conversación. Experiencia. Singularidad.

## Introdução<sup>1</sup>

Há alguns anos, em um livro publicado em um dos colóquios sobre Educação e Filosofia ocorridos na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), organizado pelo Núcleo de Educação, Filosofia e Infância (NEFI), descobrimos Giorgio Agamben, filósofo italiano contemporâneo cuja produção discute uma gama variada de questões: economia, soberania, direito, entre outros temas. Agamben (2013) lançou, em um cenário de suposto êxito social do capitalismo frente ao esgarçamento, à derrocada dos sonhos e esperanças de uma comunidade outra, à luz das experiências políticas de tal sorte na Europa, seu livro *A comunidade que vem*. Nele, tece uma reflexão distinta das até então disponíveis, deslocando a comunidade

do lugar do “comunitarismo” e pensando o sujeito como alguém que, escapando à comunidade enquanto classe de idênticos, ratifica sua singularidade irrepitível.

Assim, a comunidade *que vem*, em Agamben (2013), não é a sociedade dos mesmos, idênticos, dos transformados em um conjunto. Tampouco é a sociedade – ou a comunidade – do futuro. Ela é profanação e é agora; não se deixa programar, não se deixa angariar. *Que vem*, neste sentido, é o que está sempre chegando (ANTELO, 2013), se construindo, se fazendo e refazendo; é o que desloca as coisas um pouquinho do lugar. *Que vem* é o que profana o estar e o ser, o lugar e o tempo. Estilhaça as identidades enquanto essência ou matriz sólida – não existe o é, somente o *sendo*: na comunidade que vem não há essência, pois esta é gerúndio. O que há é o qualquer, este que se singulariza e, sendo

<sup>1</sup> A pesquisa que dá origem a este texto seguiu as recomendações e procedimentos éticos de investigação. Os nomes utilizados nas narrativas são verdadeiros, com autorização prévia dos participantes.

singular, não obedece a manuais, sumários ou compêndios.

O sujeito não é um espelho que reflete a diferença, uma diferença ou algumas diferenças próprias da “diversidade”. Ora, inexistente diferença fora da relação entre pessoas singulares e irrepetíveis. A diferença é entre. Assim, a comunidade que vem é complexidade pura: está e não está, virá e não virá; é contemporânea. Ela é justamente o ponto de inflexão que impossibilita a completude; abre a própria comunidade à transformação, porque se manter como comunidade que vem é também manter-se em aberto, ao lado (isto é, com um espaço ao lado para que outras existências se façam presentes em seu ser qualquer), resistindo ao sujeito que aí está como parte do coletivo enquanto “conjunto”. E essa resistência à ideia de “classe” (enquanto conjunto) se dá pela impossibilidade de aceitação de quaisquer confrarias que possam apagar o rosto, o nome singular de cada sujeito em prol de uma comunidade sob a insígnia de uma identidade comum compartilhada. Não existe um singular edificante do Uno, mas um singular-plural, aquele que ratifica a diferença enquanto relação e aponta, em seu âmago, à multiplicidade, ao qualquer.

No encontro com Giorgio Agamben, tonificou-se o convite a voltarmos ao experienciado no Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE), criado como um projeto de pesquisa e extensão com o objetivo maior de investir no diálogo e na troca entre universidade e escola básica, tendo como nutriente da conversação experiências e acontecimentos vividos por docentes, nos cotidianos das escolas. Voltamos a trabalhar com o *corpus* dessa pesquisa referente ao FALE no bojo da ação investigativa de doutoramento de Tiago Ribeiro: *Por uma alfabetização sem cartilha: narrativas e experiências compartilhadas no Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita da UNIRIO* (RIBEIRO, 2019), defendida em fevereiro de 2019, sob orientação de Carmen Sanches Sampaio e coorientação do Prof. Dr. Carlos Skliar (FLACSO/Argentina), com o desafio de pensar uma alfabetização as-

sente na construção compartilhada e coletiva de sentidos, na conversação, na curiosidade, no desejo e na descoberta como dimensões constitutivas do aprender e ensinar a ler e a escrever.

Com Agamben, nos situamos ao lado do sujeito qualquer, corroborando, neste sentido, a negação da existência de uma essência sacralizante. Reclamamos pelo sujeito singular, de carne, osso e desejos, ou seja, o sujeito da formação, porque em constante transformação. Este que está aqui e agora, em sua existência corporal e afetiva, cuja materialidade nos interpela, nos provoca, nos convida, nos atrai. E em que medida a materialidade das narrativas docentes partilhadas no FALE nos interpelam, provocam, convidam, atraem?

Neste texto, pensamos/conversamos a respeito da formação docente a partir do vivido no FALE, dando a ver algumas ideias e sentidos que têm nos provocado a refletir, na direção de uma ideia outra acerca da formação de professorxs.<sup>2</sup> Temos, no grupo de que participamos na universidade, pensado e praticado a formação docente referendada pelos princípios da *alteridade*, do *cuidado*, da *atenção*, da *conversa*, da *experiência* e do trabalho *em redes* como formas alternativas para a organização e a formação do trabalho docente, no exercício cotidiano de vivenciar a trans-formação/invenção de si como processo conversacional. Trata-se, portanto, de que a *lógica da explicação* possa ceder lugar à *lógica da conversação*, de modo que o saber possa ser abordado como um instrumento capaz de empoderar os que carecem de poder (FALS BORDA, 2010), sem produzir, no processo, novas relações de sulbaternização.

2 A escrita da marca de gênero com o x é uma opção cada vez mais presente em textos acadêmicos, sobretudo no campo dos estudos com os cotidianos. Essa opção busca questionar uma lógica binária segundo a qual somente dois gêneros são possíveis: masculino e feminino, denotando machismo e misoginia, uma vez que o masculino prevalece sobre o feminino e outras expressões de gênero são invisibilizadas. Como não há uma “gramática” do uso do “x” (nem a queremos!), além do desafio desse tipo de escrita, acabamos decidindo por alternar o uso do x. Ela aparece em palavras aleatórias, com o sentido de produzir desconforto e atenção para o tema.

Opções teórico-epistemológicas, éticas, metodológicas e políticas que reclamam por compreensões outras, além de linguagens e outros marcos de pensamento, numa perspectiva de descolonialidade e libertação (DUSSEL, 2011; FANON, 2015; FREIRE, 2005; HOOKS, 2013; KRENAK, 2019).

Afinal, pergunta-nos, com insistência, Spivack (2010): “pode o sulbaterno falar”? E, a partir de sua pergunta, perguntamos: podem xs professorxs falar? Quais professorxs podem falar? Como falam? Quando falam? Falam? Podem xs professorxs escrever? Pesquisar? Publicar o que escrevem? Como? Onde? Quando? Por quê? E, mais ainda, são xs docentes outros legítimos da formação? Seus saberes, experiências e vozes importam?

## O Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita

O Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE), espaço formativo privilegiado neste texto, aconteceu pela primeira vez no dia três de março de 2007, com o tema “Leitura, Alfabetização: tudo a ver”, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Os encontros eram parte do projeto de pesquisa e extensão intitulado *Fórum Estadual de Alfabetização: discutindo, investigando e implementando políticas e práticas de leitura e escrita* (SAMPAIO, 2007a).

Esse é o primeiro encontro do FALE (Fórum de Alfabetização Leitura e Escrita) – um projeto financiado com o apoio da FAPERJ. Qual é o objetivo do FALE? Que a gente se encontre uma vez por mês para conversar sobre as práticas e concepções cotidianas. Qual é o objetivo maior? Articular prática-teoria-prática. Que consigamos viver aqui, neste ‘espaçotempo’, durante nove encontros, essa circularidade de, a partir da prática, teorizar sobre ela e voltar à prática. Para quê? Essa é a pergunta... Para retornar à prática compreendendo-a de modos outros, ampliando nossas possibilidades de pensar e atuar. (SAMPAIO, 2007b).

Dos nove encontros previstos para aconte-

cer ao longo do ano de 2007,<sup>3</sup> período no qual ocorreria o projeto, o FALE se espichou. Entre os anos de 2007 e 2013 aconteceram 40 encontros – todos filmados e transcritos – mediante a importância que tal ação foi ganhando junto a professorxs da escola básica, que garantiam um público médio de 200 pessoas por encontro. Compete lembrar que, focando sempre na discussão da prática alfabetizadora vivida no cotidiano escolar, o FALE passou a acontecer, também, em outras cidades fluminenses além do Rio de Janeiro: em 2009 e 2014 aconteceu em Três Rios e Angra dos Reis, respectivamente. Além dessas duas cidades, onde os encontros aconteceram ao longo de um ano, por meio de uma parceria com as Secretarias de Educação, o FALE acontece, atualmente, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), em São Gonçalo (RJ), coordenado pelas professoras Jacqueline de Fátima dos Santos Morais<sup>4</sup> e Mairce Araújo; na UNICAMP, em Campinas (SP), com a coordenação do professor Guilherme do Val Toledo Prado e, desde março de 2018, na Universidade Federal do Pará (UFPA), em Belém (PA), coordenado pela professora Elizabeth Orofino.

Todos os encontros, indiferentemente da cidade onde acontecem ou tenham acontecido, perseguem um princípio comum: a *conversa* (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018) como meio para o pensar com o outro e como potência para a transformação. Puxam essa conversa sujeitos encarnadxs, gente de carne e osso que vivencia e constrói o cotidiano da alfabetização,

3 Projeto financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), em seu primeiro ano – 2007.

4 A professora e amiga Jacqueline de Fátima, sempre presente na criação e fortalecimento da Rede Formad, nos deixou, fisicamente, no dia 12 de outubro de 2019. Continua, entretanto, presente em sua ausência, em nossas ações e processos experienciados na perspectiva das redes de formação docente. Suas ideias, apostas, produção teórica, sempre à prática articulada, acompanha-nos através de seus livros, artigos e textos e, sobretudo, pelo tanto que nos habita como companheira de luta cotidiana por uma escola e universidade públicas populares e por um país democrático e com justiça social.

na escola e/ou na universidade.<sup>5</sup> Assim, as mesas do FALE são compostas por, ao menos, umx docente da universidade e umx docente da escola básica.<sup>6</sup> Ambos falam de suas experiências e práticas no campo da educação; de suas práticas, pesquisas e aprendizagens. A palavra circula, ganha diferentes ecos e tonalidades; não pertence à mesa, a umx ou a outrx; é de todxs. Todxs podem falar, expor seu ponto de vista, perguntar, comentar, interpelar.

Após as narrativas dxs docentes que puxam a conversa, a plateia é convidada a se colocar, deixar suas marcas, seus rastros. Quiçá o mais bonito neste movimento é que, pela proposta mesma do FALE, o objetivo dos encontros se distancia da ideia de alcançar ou oferecer respostas e/ou de ratificar métodos, metodologias ou sequências didáticas – essas que já habitam aos montes as páginas dos manuais e livros didáticos. O que se pretende, isso sim, é provocar o pensamento, insistir na indagação, convidando a modificarmos um pouco, aqui e ali, nossos modos de compreender o ensinar a ler e a escrever, abrindo espaço para a indagação de si, em um movimento onde a fala não pode ser compreendida sem aquilo que, na sua relação com ela, torna possível a conversa: a escuta.

Nós pensamos em trabalhar alfabetização, leitura e escrita pensando no próprio título do fórum também como uma palavra e não apenas como sigla. Ele é importante como sigla, mas é fundamental como palavra. Porque falar é falar com; falar para é uma doença, é um equívoco, pois não leva em conta o outro como interlocutor. No nosso cotidiano nós falamos com; a gente fala com o outro e expõe. O ato de interlocução pressupõe a troca de papéis; uma hora você fala, outra hora você ouve. Dizem até que nós temos dois ouvidos e uma boca que é para ouvir mais, mas nós somos pessoas que falamos muito. [...] o FALE, FALE, FALE... Está pressuposto que é o

5 Durante o texto utilizamos tempos verbais no presente e/ou no passado ao nos referirmos ao FALE, pois temos FALÉs já finalizados e outros em andamento.

6 No total, apresentaram-se no FALE/UNIRIO 30 professorxs alfabetizadorxs ligadxs à escola básica e 20 professorxs ligadxs à universidade. Cinco dos encontros não contaram com a participação de professorxs da Universidade na composição da mesa.

FALE criança, FALE colega, FALE[m] todos. Fa-lemos todos uns com os outros porque somente assim que a fala tem sentido. (ZACCUR, 2007).

Seguindo essa circularidade do falar e do pensar evocada na narrativa da professora Edwiges, em que o falar emerge, também, como lugar de escuta, o FALE não quer encerrar um conceito de alfabetização nem o delimitar, não quer traçar receitas nem ensinar a alfabetizar, tampouco almeja ensinar a ensinar. O desafio é distanciar-se de um manual ou de um desejo de dizer a outro o que e/ou como fazer, de traçar quaisquer caminhos. O que pulsa, o que dá vida ao Fórum é o desejo de ir ao encontro daquilo que segue no silêncio, na clandestinidade das salas de aula, no anonimato das práticas: modos e maneiras (LARROSA, 2018) de ser professorx alfabetizadorx através de conversas com e entre docentes, ouvir sobre as sutis e potentes histórias de quem vive e conta o cotidiano escolar, de quem o cria e inventa diariamente com estudantes.

Quanta riqueza, beleza, esperança, conhecimentos e histórias são produzidas diariamente no chão da escola? Quantos saberes circulam aí, renovando e transformando o já sabido, o já pensado? Quantos detalhes, por mínimos que sejam, potenciam a escola no seu estar sendo, apontando para horizontes de possibilidades ao *fazer escolas na escola?* (KOHAN, 2013). E por que não serem vistos e reconhecidos esses modos de fazer escola, de inventar a relação e o educativo com o outro, na própria escola? Por que grande parte das políticas e práticas de formação desvaloriza e ignora tais poéticas e produções? É possível abrir espaço para que, em vez de pretensamente ensinar, possamos aprender juntxs escutando, estando presentes e nos aproximando de tantas histórias singulares e pessoais dos e nos cotidianos escolares?

Estar presente, falar, compartilhar, ouvir, pensar juntxs... A potência talvez esteja na circulação da palavra, no gesto, na interrogação. Talvez esteja nesse movimento de inquietação permanente, de desconfiança que acompanha o processo de formação-investigação (e inves-

tigação-formação) enquanto transformação – um percurso autoral, singular e coletivo. Talvez esteja nos silêncios que nos separam e nos velam, nas palavras silenciadas, nas palavras mal digeridas, nos incômodos gerados.

Por isso, algo de contemporâneo no FALE... Porque é uma forma de suspender o próprio tempo e o espaço da formação: não é agora, nem antes nem depois; não é aqui nem ali; é na relação, no encontro/confronto entre sujeitos quaisquer e toda a contingência que daí flui, sujeitos singulares que se dão a ver na relação, que se tecem e entretecem no corpo a corpo, se fazem na e por meio da língua(gem) e da interlocução/interação (BAKHTIN, 2011). A formação não acontece em um espaço determinado, em um tempo delimitado; ela é vivida *entre*, na distância que nos une e separa, naquilo que não podemos prever nem controlar, dada sua dimensão acontecimental.

Desse modo, o FALE insere ou coloca um pequeno graveto nas engrenagens das políticas formativas vigentes; emperra a maquinaria do “atualizar/capacitar” outrem, deixando as coisas como estão, mas já diferentes: inexatamente iguais! Mais do que respostas, investe na escuta; escuta como lugar de aprendizado, de (trans)formação, de conversa. E porque contemporâneo, na sua desimportância tão importante, profana o tempo, quebra a cronologia, plasma outros tempos; tempos outros para a formação, pois este (o tempo da formação) não é identificável por qualquer cronômetro ou relógio nem simultâneo; trata-se de um tempo singular, da intensidade, aiônico.

O tempo da formação resiste à dança das horas, desobedece à linearidade do tempo cronológico, entrelaça presente e passado. É a impossibilidade de um tempo esquadrinhado no tempo, uma explosão, estilhaços de tempo, vórtices, espichamentos, espaçamentos, persistências, resistências, intensidades, emaranhados. Multiplicidades e singularidades. Um tempo que repercute, ressoa, toca.

Às vezes ouvimos algo, mas não podemos escutar. As palavras não nos dizem nada nem

nos alcançam ou tocam, não produzem sentido ou efeito. E isto porque o tempo da formação não é literal, melhor dizendo, não é concomitante nem antecipável. O formativo não é uma seta de alguém em direção a outro, tampouco um processo alheio a quem o vive. Cada um experiencia sua formação como um percurso único, irrepitível, pessoal, ainda que habitado por tantas outras existências. Carlos Skliar, em conversa com Carmen Sanches Sampaio e Maria Teresa Esteban, nos adverte:

[...] a formação é feita de encontros e desencontros, e não necessariamente de decisões pessoais ou de uma tomada de consciência, de repente. Relaciona-se com tudo isso. Muitas pessoas podem te falar ao ouvido da importância da leitura, a importância da escrita, mas, na verdade, tem um momento em que isso precisa acontecer contigo mesmo. Um momento em que você sente: ‘Eu já sei que é importante, mas hoje eu descobri esse fato no meu corpo.’ É como o amor, quando as pessoas dizem ‘o amor é importante, não dá para viver sem’. Mas as pessoas têm de descobrir esse momento para elas – o amor. Ainda que a experiência do amor seja universal e se repita ao longo da história, é só nesse momento, que não é uma novidade no sentido moderno da palavra, mas é a primeira vez. Acho que muito da educação relaciona-se com essa ‘primeira vez’. Esse momento no qual o aluno, o outro, descobre, pela vez primeira, uma coisa que tem sido repetida já muitas vezes. (SAMPAIO; ESTEBAN, 2012, p. 314-315).

E formar-se, aprender é, de algum modo, sentir pela primeira vez, ainda que esta primeira vez seja a repetição feita diferença, a repetição que se modifica na irrepitibilidade do instante: acontecimento. Vemos mil vezes uma imagem, lemos duas mil vezes um texto, mas o tremor, o arrepio, a falta de palavras, o sentir-se emudecido, a ardência no corpo, a experiência, o dar-se conta que também é uma dimensão do formativo (SKLIAR, 2017), a impossibilidade de manter-se exatamente tal qual se é... Todas essas sensações e sentimentos não são necessariamente simultâneos. Em outras palavras, repetimos mais uma vez: a formação não acontece no mesmo instante em que



vemos, lemos, ouvimos ou vivemos algo. Não é um ponto nem uma reta, não é um resultado nem uma ação; ela é processo, fluxo, rizoma, emaranhado, caos. Às vezes precisamos deixar que o que nos chega ressoe em nós, repercuta silenciosamente até que possamos, de alguma maneira, sentir/pensar o que não cessa de fazer-se intuição, percepção, incômodo.

Isso de olhar para o como deixamos de ser aquilo que éramos não encontramos numa história arrumada, nas linearidades evolutivas nem nas cartilhas explicativas e/ou expositivas de uma vida. Isso se encontra na vida mesma: na impossibilidade de controle, na incerteza do próximo passo, nos encontros e desencontros, nos horrores perante o mundo, no assombro, na utopia, no desejo, nas conversações, nas paixões e esperanças, nas situações degradantes, na despedida, na perda, nas injustiças, nos livros que lemos e não lemos, nos textos que nos marcaram, nos textos que não pudemos escrever senão de forma caótica, não linear, naqueles outros sobre os quais tanto ouvimos e nunca pudemos ler, nas poesias ouvidas, lidas ou escritas, nas artes que nos afetam, nos lugares que visitamos ou não pudemos fazê-lo, nas amizades que tecemos etc. Isto, há muito, nos inspira a pensar Michel Foucault (2006), sobretudo quando nos fala da vida como invenção, criação, e da formação como um processo de artesanaria e cuidado de si. Formar-se é, como o amor e a amizade, matéria de relação, cuidado e atenção, porque sem relação – com x outro, com o mundo e consigo mesm(x) – tampouco sabemos quem somos.

Contudo, falar do FALE é mais do que pensar nesse tempo da formação. É também tocar suavemente as bordas, as fronteiras, o que aproxima a própria ideia de formação da de pesquisa, como dissemos anteriormente, com a proposição de uma investigação-formação. Está em jogo, cremos, uma formação e uma pesquisa que sejam experiência: que possam atravessar, marcar, afetar, transformar o sujeito. Um processo cujo desenvolvimento e vivência não deixem quem a experiencia exatamente

igual a quando começou a se aventurar nessa viagem.

Quiçá estejamos falando de uma maneira de pesquisar/formar-se que não se sustenta fora da assinatura em primeira pessoa, com a presença e a ausência dx própri(x) autor(x), mas que essas presença e ausência sejam de certo modo também marca de sua forma singular de se colocar ou não se colocar, de falar em sua língua ou silenciar.

O FALE faz parte da nossa formação e, portanto, de nossa própria história como professorxs-pesquisadorxs. Investigar narrativas docentes produzidas durante seus encontros, narrativas de experiências partilhadas por professorxs que buscam modos outros de aprender/ensinar a ler e a escrever é, também, investigar narrativas que nos forma(ra)m, que soam e ressoam em nós, que vão produzindo territórios possíveis onde pensar a formação para além da ideia e desejo de explicação/criticização do outro.

Entretanto, é preciso alguma dose de advertência, de cuidado, de atenção. Uma formação em primeira pessoa, com assinatura e nome próprios, isto é, uma formação na qual estamos nós, com nossas experiências, biografias, dúvidas, anseios e fragilidades precisa de face, cheiro, presença. E isso talvez não se alcance sob a égide das bíblias das sagradas escrituras didáticas ou dos sermões acadêmicos do formativo. Precisamos tomar alguma distância, semear perguntas.

Se o acontecimento não pode ser provocado, mas é aquilo que vem sorrateiro, suspende o tempo e interrompe o fluxo das horas e, como nos fala Derrida (2012), *cai no colo*, enquanto acontecimento, poderíamos pensar se a formação pode ser provocada ou garantida: o FALE, nesse sentido, forma ou abre espaço para uma conversação na qual podemos viver encontros, desencontros, estranhamentos e deslocamentos?

Ao investir na formação na perspectiva do acontecimento e não na da capacitação e/ou atualização, o FALE consubstancia-se como

um convite a que nos coloquemos ex-postos diante do outro, de sua fala, de sua narrativa. Que escutemos (ou tentemos escutar, o que se faz com uma certa dose de silêncio, de calar-se para ouvir outrem) esse outro em sua língua, por mais que ela não nos seja compreensível ou traduzível, com toda a dificuldade (ou impossibilidade) que isso implica. Como x outro me atravessa? Como me afeta? Que ressonâncias sua fala/língua/presença me provoca? Que gestos comparte?

Colocar-se exposto significa, entre outras coisas, não dissociar o pesquisar do formar nem o formar do pesquisar (não pesquisar x outro, mas – e sobretudo – a si mesm(x) nesse exercício narrativo, a partir das provocações, dos conselhos (BENJAMIN, 1994) que a experiência, a narrativa do outro comporta ou pode comportar).

Enquanto *espaçotempo* de encontros, compartilhadas e ex-posição, o FALE reclama pelo reconhecimento do vivido e do experienciado como nutriente formativo. Tal golpe vislumbra a possibilidade de afastamento do totalitarismo das ações e currículos de formação impostos de cima para baixo, arbitrária e inflexivelmente. Igualmente, reclama por uma política formativa que não transforme x outro em sujeito inanimad(x), meramente passiv(x), receptáculo vazio, destituíd(x) de vida, história, experiência. Os sujeitos que o compõem, por meio de suas narrativas, ativam a potência do encontro e dão a ver, quiçá, um cotidiano que sobrevive às imposições políticas que, cotidianamente, são apresentadas como o caminho a ser seguido.

Trata-se de um modo outro de compreender e viver a formação, pautando-a em princípios que vão ao encontro do desejo da tessitura de um mundo outro, de relações outras, orientado pelas ideias de colaboração, solidariedade, horizontalidade e amizade; uma formação pensada fora da tônica mercadológica do produzir, reproduzir, consumir... Uma proposição que corrói, portanto, as engrenagens mais tilintantes da subjetividade capitalística.

Por ser – ou ao menos buscar ser em sua complexidade – uma ação que interrompe o habitual e o esperado, o FALE corrobora o pensamento enquanto forma de indisciplina (LARROSA, 2014). Uma indisciplina desconstrutiva, derridiana, aquela que obedece desobedecendo, porque não é subversão, mas ação, afirmação! Desloca um milímetro, um centímetro, um decímetro, porque sabe que o movimento e a transformação são, como o oxigênio, necessários à vida e à fragilidade humanas.

## Sobre presença e atenção: formar-se como possibilidade de (des)encontro com o outro

Educar, provoca Skliar (2017), e, dizemos nós: formar-se tem a ver com sentir com x outro, padecer, alegrar-se, comover-se. Importa mais a educação *que vem*, para usar a ideia do *que vem* agambeniana – como aquilo que insere uma pausa no *estar sendo* e abre o mundo em outros possíveis. Educação e formação *que vem* como uma educação e formação que sejam, elas mesmas, rebeldia, desobediência, inquietação. Educar (e formar-se) para transgredir (HOOKS, 2013).

E seguir afirmando a educação e a formação como atos políticos, transgressores, no sentido da radical assunção de que não se trata de dar a voz, mas de ouvi-la, tomá-la, assumi-la (SKLIAR, 2017), é imprescindível... Ora, trata-se de uma coerência ética e político-investigativo-metodológica como um posicionamento no mundo que compreende x outr(x) como alguém que tem algo a dizer, a ensinar, como tantas vezes tem nos ensinado, em diferentes áreas e campos do conhecimento. Tod(x) e qualquer um(x) são alguém que, porque vivem, têm história, trajetória, têm o que dizer, criam e inventam modos de existência. Rancière (2011) nos ajuda neste sentido, pois nos provoca a pensar o processo de assunção de si e dx outro enquanto potência afirmativa como um movimento descolonial,

sublinhamos nós, sobre o ser e o pensar, o viver e o fazer: um ato educativo desembrutecedor que escapa à necessidade de ratificação de supostas desigualdades intelectuais. Isto é: perceber a si e a outrem como sujeitos de fala, história, pensamento, saber é um ato afirmativo ética e politicamente comprometido.

*Um ato afirmativo ética e politicamente comprometido* com o fato de que todos e qualquer um é sujeito legítimo na/da formação (RIBEIRO; SOUZA; GUEDES, 2018), que são sujeitos que inventam e constroem caminhos. Nesse cenário, pensar uma possibilidade de formação outra vai ao encontro da compreensão da alteridade como a expressão afirmativa de um *self*, da necessidade menos de explicação, de definição, mas de atenção. Quiçá viver o formativo tenha a ver, a partir desse lugar, com prestar atenção, o que nos demanda rever nossas próprias palavras e verdades, nossas próprias crenças e linguagens, de se abrir aos acontecimentos, achados, silêncios e assombros que a experiência partilhada, escrita, narrada, desenhada pode promover.

Os processos formativos, nesse sentido, são *espaçotempos* de invenção, criação, partilhas, lugar de e para pensar com x outro, conversar, colocar em questão nossas verdades, perceber o que sozinhas talvez não pudéssemos perceber ou pensar. Assim, a aposta inalienável nos sujeitos cotidianos como autorxs dos processos vividos, na escola como lugar de invenção (ALVES, 2008)! Uma resposta, portanto, aos nossos modos aprendidos e apreendidos de pensar a formação no contexto da escola e com seus sujeitos, bem como a relação desta com o conhecimento e com a universidade (SÜSSEKIND; GARCIA, 2011): trata-se de conversar, de aprender e ensinar, de compartilhar e pôr em movimento saberes e práticas, experiências e ideias!

Dessa maneira, o FALE, como tantas outras experiências instituintes de formação (SAMPAIO; RIBEIRO; MORAIS, 2014), é uma alternativa possível a modos hegemônicos e colonizadores de pensar, pesquisar e produzir

conhecimento sobre a escola e sobre histórias da escola; modos que, historicamente, sublinham suas faltas, suas carências e invisibilizam suas potências (SAMPAIO, 2010).

As narrativas docentes partilhadas no FALE dão a ver um movimento de formação não como aplicação, aquisição ou iluminação, porém como um elemento criativo que não antecede a invenção (construção) do próprio percurso. Formação como processo criativo e investigativo e formativo e e e...! Quiçá, mais do que explicação, capacitação ou atualização, a formação tenha a ver com atenção, escuta, cuidado, presença, encontro com o outro.

Em outras palavras, poderíamos pensar que se formar é da ordem da experiência. Se aceitamos que a experiência é aquilo que passa, que atravessa e modifica o sujeito (LARROSA, 2014), então a experiência da formação – enquanto viagem, invenção/composição de si também – tem a ver com o acontecer, a travessia, a transformação, os encontros. Aqui ressoa, insistimos em sublinhar mais uma vez, um modo de viver e estar no formativo que se relaciona com a educação, a investigação e o próprio sujeito. Dizendo em outras palavras, de viver e pensar o formar-se a partir de ideias como presença, atenção, inquietação do pensamento.

## Quando falam as professoras (ou sobre encontros, formação, alfabetização e fazer-se outro de si)

No mergulho nas transcrições das narrativas compartilhadas nos encontros do FALE/UNIRIO, ao passo que vamos lendo mais e mais narrativas e, juntamente com elas, as conversas tecidas após as apresentações, uma questão principal vai ganhando forma, pois é repetida muitas vezes, em diferentes encontros, por diferentes participantes: “Como começar [a alfabetizar]?”, “Como trabalhar desde o início sem cartilha?”, “O que fazer antes de os alunos

lerem e escreverem?”... perguntas presentes em diferentes encontros do FALE/UNIRIO. Perguntas que já nos fizemos, com insistência, como professorxs alfabetizadorxs. Lembro-me que não compreendia o que Regina Leite Garcia<sup>7</sup> me sinalizava com o seu olhar e silêncio mediante a “grande mudança” que acreditávamos viver, à época, na escola: a mudança do método de alfabetização.

O olhar e o silêncio de Regina me inquietaram. Lembro-me de algumas perguntas que iam e vinham depois daquele encontro: o que Regina deixou de me dizer? Por que não me disse o que parecia sinalizar? Será que mudar de um método para o outro significa mesmo uma mudança? O que muda? O que não muda? A partir do encontro, instigada pelo gesto de Regina, passei e passamos, professorxs de cujo grupo eu fazia parte, a estudar, na escola, os métodos de alfabetização que conhecíamos: seus princípios teórico-práticos, políticos e metodológicos. E, nesse movimento, fui e fomos, na escola, compreendendo o defendido por Paulo Freire (2005) e Regina Leite Garcia (2015) desde sempre: a potência da prática. (SAMPAIO; VENÂNCIO; RIBEIRO, 2019, p. 69).

No FALE/UNIRIO, diferentes professorxs narraram suas práticas em sala de aula tendo esta questão – como alfabetizar sem cartilha – como foco de suas narrativas. Em um desses encontros, duas professoras a narrarem suas práticas foram Ana Paula Venâncio – professora, mulher, negra, atuante no movimento negro e comprometida com a construção de uma alfabetização antirracista que afirma as diferenças, as singularidades e pode ser lugar de viver outras relações – e Margarida dos Santos – mulher, mãe e professora negra que vem apostando na potência do encontro com x outro para fazer do educativo *espaçotempo* de pluralização de destinos, isto é, *espaçotempo* de viver relações éticas de alteridade. Elas narram:

Ser professora é um processo de construção, com

7 Coordenadora, no período de 1988 a 2016, do Grupo de Pesquisa Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares (GRUPALFA), um grupo interinstitucional com a participação de professorxs vinculadxs à UNIRIO, Universidade Federal Fluminense (UFF) e UERJ/São Gonçalo, sediado na Faculdade de Educação da UFF.

certeza. Por que é um processo de construção? Porque, quando eu iniciei, quando era criança, eu tinha um desejo. A escola era o desejo... E depois esse desejo de escola se transformou em algo muito ruim; [...] Depois que terminei minha vida escolar e fui fazer o Normal, fui trabalhar em escola, eu percebi que eu repetia aquilo com os alunos, o que me faziam lá atrás: a ordem, a repetição. Na escola particular eu colocava as crianças umas atrás das outras, eu mandava copiar sem saber o porquê, eu mandava cumprir o programa sem discutir. Estou reproduzindo aquilo que aprendi na vida, na minha formação e até mesmo na escola Normal, porque não teve muita mudança. (VENÂNCIO, 2007).

[...] Então a questão que queria trazer de volta aqui é que esse incômodo, a minha preocupação de catar, de desconfiar que crianças sabiam coisas sobre leitura e escrita, que elas... Não era verdade que elas não queriam nada, que nós precisávamos pensar... e tentar fazer o que nós ainda não sabíamos na prática com elas. Isso nem sempre foi assim. Nem sempre me preocupei com isso. Eu comecei quase 10 anos depois de formada com essa preocupação. Essa preocupação, ela vai nascendo do que vou observando nas escolas e dos encontros e diálogos que vou podendo tecer com pessoas que já pensavam diferente de mim e espaços onde eu tinha oportunidade de discutir teoricamente, e a prática que me incomodava, que começava a incomodar no contato com esses alunos. (SANTOS, 2007).

Ana Paula e Margarida também são filhas das classes populares e trazem em suas histórias as marcas de uma sociedade racista, preconceituosa, desigual e que destina aos pobres e negrxs um futuro discursivo e materialmente construído e constituído pela falta, pela negação, pela subalternização e pela exploração. Suas histórias, nossas histórias, se repetem no cotidiano das escolas, nos corpos e vidas das crianças, dxs estudantes e nas relações que tecemos (e às vezes travamos, no sentido mais literal do verbo) com elxs. Relações, muitas vezes, nas quais x outro não é vistx em sua potencialidade, em sua alteridade irrepetível, em sua potência, em sua igualdade (RANCIÈRE, 2011), mas como umx incapaz, alguém cujo destino já vem estampado e decidido pela crueza de uma “realidade” imposta ou prevista: “É

pobre, preto, favelado, vai querer mais o quê?” – perguntam despidoradamente algumxs.

Todavia, as narrativas de Ana Paula e Margarida partilhadas no FALE nos ensinam que nossas vidas e histórias também são textos que vamos compondo e, como todo texto, atravessam-lhes outros textos, outras vidas e histórias; são polifônicas! Vão acontecendo no encontro, no estar juntxs, no fazer e pensar coisas juntxs. Inexiste – insistimos e repetimos – eu sem x outro, de modo que a narração de nossos percursos formativos são também a narrativa de uma trajetória habitada e atravessada por pessoas, lugares, literaturas, livros, filmes, músicas, textos etc. que diferem e põem em xeque nossas paisagens mentais, ideias, crenças, valores, nossos territórios e cartografias epistêmicas, afetivas etc. Sem esta tensão que viver **nas** diferenças nos impõe, não chegamos a ser quem somos, tampouco podemos diferir de nós mesmxs e devir outrxs de nós:

Bom, e aí, como pode? Já ia me incomodando, mas eu não tinha um parceiro com quem conversar, com quem expor. Eu não tinha ninguém que me dissesse: “vamos pensar de outro jeito? Vamos trabalhar de outro jeito?”. As colegas com as quais eu trabalhava na escola particular e no CIEP eram professoras que também viveram o mesmo processo e aprenderam da mesma forma. Então, eu não tinha como desviar muito disso. Quando eu tive a minha primeira filha, entrei em um concurso de remoção e entrei para o Instituto de Educação e deixei o CIEP, que era muito longe da minha casa. Fui para o Instituto de Educação por uma questão de localidade. Chegando ao Instituto, eu encontrei um trabalho muito interessante na alfabetização e professoras muito interessantes também. Encontrei a professora Jacqueline, que tinha sido minha professora no adicional e já tinha mexido comigo antes do Instituto. E encontrei no Instituto a professora Margarida, que foi a primeira pessoa com quem tive contato direto e rápido. Ela trabalhava com alfabetização. Nós começamos a conversar no primeiro dia e foi me questionando e me fazendo cada pergunta... Eu ficava me perguntando por que ela fazia perguntas: ‘Mas por que você trabalha assim?’, ‘Você já trabalhou desse jeito?’, ‘Já trabalhou assim?’ No primeiro dia em que eu peguei a turma, ela começou a me

perguntar, e eu fui ficando incomodada e aí eu fui encontrando outras pessoas que foram me [ajudando] a pensar. (VENÂNCIO, 2007).

[...] Especialmente no trabalho com esses alunos... [estigmatizadxs pela escola como incapazes, repetentes, candidatxs ao ‘fracasso escolar’] Comecei o trabalho com esses alunos e, sobretudo, vou aprendendo com eles porque me desafiavam. Eu já era alfabetizadora há 10 anos e tinha um montão de crenças, especialmente as contribuições do construtivismo, da psicogênese da língua escrita. Então, no início da década de 90 [1990], [isso] me fez mudar muito o meu modo de alfabetizar. Comecei a acreditar que crianças possuíam saberes sim, crianças levantavam hipóteses sim, mas sobretudo os saberes... [...] Ora, estava trabalhando com uma galera de 12, 13, 14, 15, 16, 17 anos, um grupo de alunos que estavam desacreditados e não conseguiam enxergar a escola como um lugar que os acolhesse e acreditasse nas suas capacidades. Foram estigmatizados durante muito tempo na turma especial. E aí ousei fazer isso. Quando resolvi fazer isso, foi assim: o caos retornou, a coisa se complicou, eles não queriam me ouvir, eles não queriam participar mais dos encontros, eles não queriam saber! E o problema que começava a se confirmar, no modo como olhava e trabalhava com essas crianças, o discurso das minhas colegas e meus em alguns momentos de que as crianças não queriam nada... Então, num dado momento, eu comecei [a me desafiar] muito instigada pela leitura de um livro de uma autora chamada Ana Luiza Smolka, em que ela convida a gente para um outro olhar em relação às práticas da leitura e escrita dentro da sala de aula. (SANTOS, 2007).

Sim, as narrativas nos ensinam: ser é sendo; formar-se é formando-se; um horizonte sempre um pouco mais além cujo percurso não podemos fazer sem x outro, sem a presença incômoda e indigesta da alteridade radical, daqueles que destoam de nós em demasia, daqueles corpos com os quais não sabemos interagir, em relação aos quais não temos repertórios nem experiências prévias, que nos emudecem, põem em dúvida ou fazem ruir em pedaços nossas convicções: a formação não é algo solitário nem uma ação individual; tem um quê de pessoal, singular, único. Entretanto esta irrepetibilidade tem a ver com o modo como outras existências

e presenças nos habitam, nos ferem, nos tombam, nos fazem aflorar angústias, inseguranças, desencontros, estranhamentos, dúvidas, desejos, inquietudes, potências, nos lembra Carlos Skliar (2017).

Nesse movimento, devimos outrxs, vamos em busca do que sequer sabemos o que é, nos (re)construímos nessa relação/tensão que a alteridade nos brinda. Nisso investe a ideia de formação como conversação: que possamos estar presentes na relação, na conversa, colocar nossas vozes, corpos e miradas. Por que não? Há quem pode falar e quem não pode? Há quem mereça falar e quem não? Por quê? O que acontece quando nos desafiamos a viver a formação em rodas de conversação?

Ao potencializarmo-nos no encontro com o outro, podemos rever não apenas quem somos, porém nossas práticas e modos de viver e enxergar o educativo? Tornarmo-nos docentes outrxs? Por isso a formação como convite ao pensamento, ao estar juntxs, ao deslocamento de nossas ideias e verdades, a que possamos colocar na roda nossas vivências e experiências, aprender e ensinar no narrar e no escutar, ao ouvir e ver também a prática de outrxs docentes, seus sucessos e tropeços. Esta era e é a aposta do FALE. Nos encontros, docentes apresentam suas práticas e, então, conversase. Colocam-se corpos, vozes, presenças, biografias... E do que se trata o formar-se senão disso, desse movimento do qual não saímos exatamente do modo como entramos, desse espaço onde podemos, no coletivo, no encontro/confronto com o outro, ampliar modos de ver, saber, se emocionar, padecer, sentir?

Érika Vargas, também professora alfabetizadora comprometida com o processo de criação e de autoria das crianças, atuante na rede municipal de uma cidade do centro-sul fluminense, reforça, em sua narrativa produzida no FALE, assim como Ana Paula Venâncio, a ideia de que o outro que nos interpela pode fazer-se presente de muitos modos, seja de sua presença física, de sua produção intelectual etc.: uma teoria, um texto, uma conversa, um

relato. O que nos narra Érika lembra-nos da ideia de *personagens conceituais*, de Deleuze e Guattari (2010). Tais personagens apresentam a força de “*manifestar territórios, desterritorializações e reterritorializações absolutas do pensamento*” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 84): personagem conceitual é aquilo que abre nosso pensamento ao múltiplo, à diferença, convoca a pensar, mas não existe senão na relação que tecemos com o mundo, com x outro, com isto que, não sendo nós, também nos forma e transborda. É acontecendo, pensando.

[...] Eu já estou no meu 11º ano dentro de uma sala de aula, com alfabetização. Eu tenho certeza de que ainda estou engatinhando nesse processo, não sei tudo. [...] Quando eu iniciei a minha primeira turma foi de C.A., quando me formei. No início, eu tinha muitas incertezas, muitas dúvidas de como fazer. Alfabetizei os meus primeiros alunos utilizando os métodos tradicionais, de silabação, fônicos, mas também não me sentia segura... Eu não dava condições aos meus alunos de terem autonomia. Então, eu também me questionava muito. E hoje, assim, o pró- letramento [programa de formação do governo federal para docentes alfabetizadores] me ajudou muito nessa questão de como ver os meus alunos, de como planejar as aulas. Hoje eu junto a teoria à prática. Eu não consigo mais ter uma prática onde eu não tenha estudo, onde eu não tenha alguma reflexão [...] (VARGAS, 2011).

Perguntei para as crianças sobre o que gostariam de fazer. Entre as respostas, algumas disseram que gostariam de fazer dever e aprender a ler e escrever. Mas brincar foi a atividade mais citada. Continuei instigando e perguntando: – De qual brincadeira?

– Pique-alto, pique-esconde, pique-banco, futebol, pique-cola e boneca – disseram as crianças. Foi feita uma votação para a escolha da brincadeira daquele dia e pedi que o aluno Juan registrasse em nosso bloco o nome da brincadeira, quando falou:

– Mas eu não sei escrever...

– Nós vamos te ajudar! Olha as letras do alfabeto! – disse Camilla.

Era o primeiro dia de aula com aquelas crianças. Para a maioria daqueles alunos e alunas, a escola não é lugar de brincar. Na sala de aula, a ansie-



dade para usar os cadernos, lápis e a borracha chega a gerar certa angústia se não são logo utilizados. Juan foi surpreendido pela proposta da escrita. De certa forma, naquele momento, percebeu que a escrita iria exigir mais do que até aquele momento fizera. Porém, se encorajou a escrever quando Camilla, aluna alfabetizada, disse: 'Nós vamos te ajudar, olha as letras do alfabeto!'

O alfabeto colocado junto ao quadro não se tornaria uma sequência de letras mortas, estando ali somente para enfeitar a sala. Era a ele que Juan deveria recorrer para escrever o nome da brincadeira. Camilla chama a atenção para as letras, solicita que as consulte para escrever o nome da brincadeira. Juan, ao escrever, foi sendo ajudado pelas outras crianças, que informavam a letra, levantavam hipóteses de escrita, gritavam para ele uma letra, outros diziam que não era aquela; ou seja, um ambiente de muito barulho e troca de saberes. As dúvidas se tornavam discussões. Os alunos com 'um pouco mais de conhecimento' sobre a língua ajudavam e formulavam hipóteses. Sem muita interferência da professora, a palavra pique-alto foi escrita no blocão. (VENÂNCIO, 2009).

As narrativas compartilhadas no FALE des-cortinam movimentos transformativos docentes que miram, perseguem modos outros de ensinar e aprender a ler e a escrever; modos comprometidos com a invenção, a autoria, a produção, a articulação com a vida, o mundo, o fazer e pensar coisas juntos. Ademais, dão a ver uma dimensão colaborativa e coletiva do processo singular formativo de cada pessoa. Somos, estamos sendo e vamos fazendo-nos outros de nós na relação com outros.

Sim, obviamente formar-se é de ordem pessoal, tem a ver com um caminho singularmente percorrido, mas qualquer protagonismo, em se tratando de formação, é um protagonismo compartilhado, exercido no coletivo, nas redes de formação e colaboração que vamos tecendo! (ALVES, 2008). O aprender (o formar-se), como a vida, é feito de atividade e passividade; é social. O que está em jogo é uma **passividade disponível, aberta**: "Passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção" (LARROSA, 2014, p. 25).

Dessa forma, ler e escrever, como um processo também de formação em que as crianças vão se tornando outras de si mesmas e sendo interpeladas – e interpelando-se – através da escrita, têm a ver com o que apaixona, machuca, provoca, afasta e desperta. Não têm a ver somente com uma função social ou com uma utilidade prática; têm a ver também com o que segue inexpresso até que explode, com o que irrompe e rasga: antes de sermos seres de ação, somos seres de paixão, de linguagem, de relação, embora sejam estas dimensões também presentes na ação.

Então, mais uma vez: como começar se somos seres de atividade passiva e passividade ativa? Esse "como" no início da pergunta, embora possa em alguns contextos imprimir um sentido de "receita", não delimita nem define um caminho único. Existem sempre mil e um modos de se lançar em um sendeiro, em uma trajetória; incontáveis formas de criar uma rota própria. E esta rota diz respeito à maneira como a construímos enquanto a vamos vivendo, compondo com outrxs nossas maneiras e modos de ser, estar e fazer (LARROSA, 2018). Diz respeito não necessariamente a uma ação ou um modo de agir, mas a uma dis-posição, a uma ex-posição, a um jeito de mirar o outro em sua alteridade, nessa relação de e na diferença.

No e com o FALE, (re)lendo de novo e uma vez mais as transcrições, vamos dando-nos conta da dimensão experiencial do FALE. Uma formação-experiência, para nós, que abre possibilidades de formar(-nos) cotidianamente no próprio processo de formação docente. Professorxs da universidade não fala(va)m para professorxs da escola básica nem vice-versa; fala(va)m umxs com outrxs; aprendiam e aprendem, ensinavam e ensinam juntxs, em relação, através do exercício desafiador de conversar e, nesse conversar, o compartilhar entre diferentes vozes que, coletivamente, se pensam, se estranham, concordam, discordam, interrogam modos de pensar e de fazer nos cotidianos das escolas, dando-se e não se dando conta... Contudo, não é através da

conversa, deste falar inconcluso e em aberto, acontecimental, que nos tornamos sujeitos narrativxs, de língua(gem), de e em formação, de conversação?

## Palavras finais para ensaiar novas conversações

Conversação, conversas inconclusas... Neste ponto talvez esteja a dimensão mais contemporânea do FALE, enquanto projeto ou proposta de formação que vem, se entendemos “que vem” agambenianamente como o que está sendo, fazendo-se, aqui e agora, na relação. Somos muitxs, cada umx de nosso modo singular de ser. Diferença. Diferenças.

Diferenças de tempos, lugares, histórias que se contemporaneizam na copresença, isto é, inexistente o “à frente do tempo”. Estamos todxs neste tempo plural no qual vamos nos formando, tal qual nos ensina a perspectiva histórico-cultural: nos tornamos sujeitos com x outro, através das interações, partilhas, redes e conversações tecidas/vividas. Na perspectiva agambeniana (AGAMBEN, 2014), contemporâneo não tem a ver com a idade atual ou com o tempo presente. Contemporâneo é o que mantém as coisas inexatamente iguais, que as rasga com suas perguntas, suas ações, por miúdas e mínimas que sejam. Delx é a percepção de finitude de seu próprio tempo, esse tempo tão marcado por luzes e trevas; dele é a coragem de não coadunar milimetricamente com um mundo e um tempo que se apresentam tempestivos.

Em tempos onde estão em alta políticas de formação que buscam capacitar e atualizar professorxs, compreendendo-xs como incapazxs e/ou desatualizadxs (SAMPAIO; RIBEIRO; MORAIS, 2014); em tempos nos quais secretárixs de educação afirmam sua preocupação com a “aplicação” de técnicas e metodologias de ensino e subestimam a importância do pensar, do refletir e do criar, ações e práticas de formação que reconhecem e investem em saberes e fazeres docentes são, em alguma medida, contemporâneas. Contemporâneas

porque nos apresentam imagens outras da escola, porque nos mostram outras histórias, experiências e ações, porque alargam nossos mapas cognitivos e afetivos acerca do educativo e não corroboram as verdades definitivas, investindo em outras políticas de (re)conhecimento docente e de seu fazer na produção de uma narrativa outra sobre o aprender/ensinar a ler e a escrever – a partir da escola, em sua pulsação viva, em seu caráter formativo e não dogmático, como provocam Masschelein e Simmons (2014).

Nesse sentido, o FALE soa e ressoa, para nós, como um projeto que guarda algo de contemporâneo, pois, diante dos ditames da “capacitação para aplicação”, diante da supremacia da necessidade das “metodologias estruturadas”, investe na partilha, na narrativa, no intercâmbio de experiências pedagógicas, no dar-se tempo para ouvir e para se ouvir, para pensar, para sentir. Abre um pequeno espaço no fluxo habitual das políticas formativas e muda os termos da conversação: **não se fala para, mas com. Pensa-se com. Conversa-se. Conversamos.**

O FALE nos ensina que o tempo da formação é um tempo outro. Longe das métricas, dos sistemas de medida, padronizações, linearidades... Algo mais como um tempo de interrupção, profano, imensurável: “é um limiar inapreensível entre um ‘ainda não’ e um ‘não mais’” (AGAMBEN, 2014, p. 29, grifo do autor). Portanto, um tempo que se espicha e perdura, tempo presente, de presença, atenção, escuta, espera e de uma certa forma de cuidado com o mundo, com os outros e com nós mesmos (LARROSA, 2008). Tempo que se pluraliza e complexifica não se deixando reduzir a um tempo único. Um tempo feito de tempos, de singularidades pulsantes.

O tempo da formação se arrasta, esgueira-se, intumesce e persiste; é o tempo *que vem*. Borra os contornos tão bem definidos do tempo cronológico, um tempo demarcado e demarcável. Isto porque, enquanto acontecimento, imprevisibilidade e contingência, a formação,

enquanto experiência, se situa em uma temporalidade outra. Quiçá seu tempo seja uma sorte de tempos que se tocam, transformam-se e confundem-se. Tempo paradoxal, da intensidade, do encontro, da ruminância de ideias, palavras e imagens. Nele, a experiência passada se faz presença, se reconfigura no presente e se lança e/ou persiste no futuro que, no entanto, é devir... Afinal, para “‘darmo-nos conta’, necessitamos de tempo, espaço, solidão [...] Aprender é ‘dar-se conta’, sim” (SKLIAR, 2019, p. 46-47). Formar-se, igualmente, é ir dando-nos conta do mundo ao longo de nossa travessia no mundo.

Talvez, nos processos de formação docente, dar(-se) tempo para a chegada do mundo, para a chegada do outro e para a chegada de nós mesmos, como insiste Jorge Larrosa (2008), seja o que de mais valioso possamos oferecer(-nos). E a esta pergunta o FALÉ nos convida: que mundos temos conhecido nesse mundo que se pluraliza em milhões? Que experiências, vozes, narrativas temos conhecido, escutado, sentido?

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. **A comunidade que vem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- AGAMBEN, G. **Nudez**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 15-38.
- ANTELO, R. Apresentação. In: AGAMBEN, Giorgio. **A comunidade que vem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 3-4.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.
- DERRIDA, J. Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento. **Revista Cerrados**, v. 21, n. 33, p. 231-251, 2012.
- DUSSEL, E. **Filosofia de la liberación**. México: FCE, 2011.
- FALS BORDA, O. Pesquisa-ação, ciência e educação popular nos anos 90. In: STRECK, D. (org.). **Fontes da pedagogia latino-americana**: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 358-370.
- FANON, F. **Los condenados de la tierra**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2015.
- FOUCAULT, M. **Ditos e escritos III**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 48. Reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- KOHAN, W. O. **O mestre inventor**: relatos de um viajante educador. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- RIBEIRO, T. **Por uma alfabetização sem cartilha**: narrativas e experiências compartilhadas no fórum de alfabetização, leitura e escrita da UNIRIO. 2019. 195f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2019.
- RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; GUEDES, A. O. Infância, alteridade e formação docente: encontro com as crianças como potência de transformação. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, p. 261-276, maio/ago. 2018.
- RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. S. (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.
- SAMPAIO, C. S. **Fórum estadual de alfabetização**: discutindo, investigando e implementando políticas

e práticas de leitura e escrita. Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2007a.

SAMPAIO, C. S. Abertura. *In: FÓRUM DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA*, 1., 2007, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2007b.

SAMPAIO, C. S. Redes coletivas de (auto)formação docente: narrativas, experiências e a (re)construção de saberes e fazeres alfabetizadores. *In: MORAES, D. Z; LUGLI, R. S. (org.). Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biográficas como espaços de formação/investigação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 129-145.

SAMPAIO, C. S.; ESTEBAN, M. T. Conversa com Carlos Skliar... provocações para pensar em uma educação outra. **Revista Teias**, v. 13, p. 269-283, 2012.

SAMPAIO, C. S.; RIBEIRO, T; MORAIS, J. Fá. S. Formação docente instituinte: o Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Revista Aleph**, v. 11, n. 22, p. 114-127, 2014.

SAMPAIO, C. S.; VENÂNCIO, A. P.; RIBEIRO, T. Alfabetização sem cartilha (ou sobre autoria, escuta e atenção no aprender/ensinar a ler e a escrever. *In: SAMPAIO, C. S.; LACERDA, M. P.; RIBEIRO, T. (org.). Alfabetização sem cartilha: gestos, experiências e narrativas*. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019. p. 63-97.

SANTOS, M. C. Alfabetização: diferentes lógicas no ensinar e no aprender. *In: FÓRUM DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA*, 5., 2007, Rio

de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2007.

SKLIAR, C. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

SKLIAR, C. **Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres**. 4. reimpressão. Buenos Aires: Noveduc, 2017.

SPIVACK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SÜSSEKIND, M. L.; GARCIA, A. **Universidade-escola: diálogo e formação de professores**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011.

VARGAS, E. Alfabetização, avaliação e heterogeneidade: diferentes modos de aprender (e ensinar). *In: FÓRUM DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA*, 31., 2011, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2011.

VENÂNCIO, A. P. Leitura e alfabetização: tudo a ver. *In: FÓRUM DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA*, 1., 2007, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2007.

VENÂNCIO, A. P. Alfabetização sem cartilha? Por onde começar? *In: FÓRUM DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA*, 17., 2009, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2009.

ZACCUR, E. Leitura e alfabetização: tudo a ver. *In: FÓRUM DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA*, 1, 2007, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2007.

*Recebido em: 05/01/2020  
Aprovado em: 23/03/2020*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# RESSIGNIFICAR A FORMAÇÃO DOCENTE NA RELAÇÃO COM AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS

*Cyntia Simioni França (UNICAMP)\**

<https://orcid.org/0000-0002-1812-3696>

*Nara Rubia Carvalho Cunha (UNICAMP)\*\**

<https://orcid.org/0000-0003-1807-3825>

*Guilherme do Val Toledo Prado (UNICAMP)\*\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-2415-8369>

## RESUMO

O texto apresenta duas pesquisas desenvolvidas em nível de doutorado, tematizando a relação entre a produção de conhecimentos histórico-educacionais e experiências vividas, que se desdobraram em pesquisas-ação de formação continuada, compostas por professores de Educação Básica, lotados em escolas públicas das cidades de Londrina (PR) e Ouro Preto (MG). Nesse país, a partir de 1990, em relação com a esfera mundial, vem prevalecendo uma formação docente fundada na urgência do capitalismo e em modelos utilitaristas. Problematizamos tais modelos que desvalorizam os saberes plurais e não reconhecem os professores como produtores de conhecimento. Com vistas a resistir ao avanço da modernidade tardia, buscamos construir com os professores projetos formativos dissonantes das tendências prevalentes na lógica global do capital. Investimos numa metodologia composta por movimentos reflexivos dinamizados por rememoração coletiva, produção e partilha de narrativas de cunho biográfico e intersubjetivo.

**Palavras-chave:** Formação docente. Produção de conhecimento histórico e educacional. Memórias.

## ABSTRACT

### REFRAME TEACHER TRAINING IN RELATION TO LIVED EXPERIENCES

The text presents two studies developed at the doctoral, studying the relationship between the production of historical-educational knowledge and lived

\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Programa de Mestrado em História Pública (PPGHP/UNESPAR) e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Estadual do Paraná (ProfHistória/UNESPAR). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC/UNICAMP) e Kairós: Educação das Sensibilidades, História e Memória (UNICAMP). E-mail: [cyntiasimioni@yahoo.com.br](mailto:cyntiasimioni@yahoo.com.br)

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Departamento de História da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC/UNICAMP) e Kairós: Educação das Sensibilidades, História e Memória (UNICAMP). E-mail: [nrcdois@yahoo.com.br](mailto:nrcdois@yahoo.com.br)

\*\*\* Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC/UNICAMP). E-mail: [vp Toledo@gmail.com](mailto:vp Toledo@gmail.com)



experiences, which became research-action training, composed of teachers from Basic Education at public schools in the cities of Londrina (PR) and Ouro Preto (MG). In this country, since 1990, in relation to the world, a teacher education based on the urgency of capitalism and utilitarian models has prevailed. We problematize models that devalue plural knowledge and do not recognize teachers as producers of knowledge. Seeking to resist the advance of late modernity, we seek to construct with the teachers formative projects dissonant from the prevailing capital logic. We invested in a methodology composed of reflexive movements dynamized by practices of collective remuneration, production and sharing of biographical and intersubjective narratives.

**Keywords:** Teacher education. Production of historical and educational knowledge. Memories.

## RESUMEN

### RENUNCIAR LA FORMACIÓN DOCENTE EN RELACIÓN CON LAS EXPERIENCIAS VIVAS

El texto presenta dos investigaciones desarrolladas a nivel de doctorado, centradas en la relación entre la producción de conocimiento histórico-educativo y las experiencias vividas, que se desarrollaron en investigaciones de acción de educación continua, compuestas por maestros de Educación Básica, con sede en escuelas públicas de las ciudades. Londrina (PR) y Ouro Preto (MG). En ese país, desde 1990, en relación con la esfera mundial, ha prevalecido una formación docente basada en la urgencia del capitalismo y en modelos utilitarios. Problematizamos tales modelos que devalúan el conocimiento plural y no reconocen a los maestros como productores de conocimiento. Con el fin de resistir el avance de la modernidad tardía, buscamos construir proyectos formativos con maestros que sean inconsistentes con las tendencias prevalecientes en la lógica global del capital. Invertimos en una metodología compuesta por movimientos reflexivos simplificados por el recuerdo colectivo, la producción y el intercambio de narraciones biográficas e intersubjetivas.

**Palabras clave:** Formación del profesorado. Producción de conocimiento histórico y educativo. Recuerdos.

## Introdução

Este artigo é um recorte temático de duas pesquisas desenvolvidas dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, e em diálogo com o grupo de pesquisa Kairós: educação das sensibilidades, história e memórias, vinculado ao Centro de Memória dessa mesma universidade.

A pesquisa O Canto da Odisseia e as Narrativas Docentes: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico educacional (FRANÇA, 2015) foi desenvolvida de 2012 a 2015, enquanto a Primaveras Compartilhadas: (re)significando a docência na relação com cidade, memórias e linguagens (CUNHA, 2016) se desenvolveu de 2012 a 2016. Ambas foram orientadas pela professora Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani e pelo professor Dr. Guilherme do Val Toledo Prado e tiveram



como mote principal de investigação a relação entre formação docente e experiências vividas, assumindo a investigação narrativa, potencializada pela rememoração coletiva, como meio de produção de conhecimento crítico e reflexivo sobre a docência. As duas pesquisas foram protagonizadas por professores de Educação Básica, lotados em escolas públicas em cidades do interior do Brasil: Londrina, no Paraná, e Ouro Preto, em Minas Gerais.

O GEPEC, grupo de pesquisa onde se desenvolveram as duas teses de doutorado, foi criado em 1996 e suas investigações têm se destacado no meio acadêmico e escolar por serem protagonizadas por professores e demais profissionais da educação que investigam sua própria prática em seus ambientes de trabalho, ou seja, suas pesquisas não são sobre professores e educadores, mas deles ou com eles. Do mesmo modo, tais pesquisas não são sobre o ambiente escolar, são na escola, da escola, com a escola. O Grupo tem sido espaço privilegiado para produção conjunta, na parceria entre escola e universidade, de conhecimentos e saberes ligados ao universo da educação e da docência. Seu projeto de formação é fundamentado em uma epistemologia transgressora, subsidiada em reflexões produzidas por profissionais da educação nos contextos de suas práticas (GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998).

Entre os caminhos metodológicos comumente empregados pelos pesquisadores estão as pesquisas narrativas, com diferentes abordagens (LIMA, 2015; PRADO, 2014; PRADO et al., 2015) e, geralmente, articulada a essas últimas, a pesquisa-ação (ELLIOT, 1998; FRANCO, 2005). O psicólogo Lev Vygostsky, os filósofos Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin, e o filósofo e educador Paulo Freire compõem os principais referenciais teórico-metodológicos.

O grupo de pesquisa Kairós, com o qual dialogamos durante todo o desenvolvimento das duas teses de doutorado, tem uma trajetória de investigação que antecede sua configuração como grupo de pesquisas junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e

Tecnológico (CNPq), órgão responsável pelo incentivo à pesquisa no Brasil. Sua origem remete a pesquisas realizadas e orientadas pela professora Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani sobre temas variados, mas tendo como problemática central a investigação dos processos de educação política dos sentidos e o trabalho com as memórias como base para a produção de conhecimentos históricos e educacionais. O referencial teórico-metodológico é composto, sobretudo, pelo filósofo Walter Benjamin e pelos historiadores Edward Palmer Thompson e Peter Gay.

No diálogo com o grupo de pesquisa Kairós, a discussão sobre educação política dos sentidos foi articulada a essas pesquisas de formação docente, que assumiram as práticas formativas como expressão de uma cultura moderna capitalista, ou seja, de uma experiência histórica alargada, na qual se destaca a agência humana no emaranhado de conflitos e resistências.

A educação política dos sentidos ou das sensibilidades (ou apenas educação das sensibilidades) pode ser definida, resumidamente, como um processo amplo de educação que atravessa as dimensões sensíveis e racionais dos seres humanos e que é construído de forma coletiva em meio a tensões (BENJAMIN, 1994; GAY, 1988; THOMPSON, 1998).

Nas pesquisas realizadas pelo grupo de pesquisa Kairós, a educação política das sensibilidades não se refere a uma educação *para* o sensível ou *para* o estético, nem mesmo a uma investigação que tome as sensibilidades tão somente como *objeto* de pesquisa no campo da história. Tendo em vista uma concepção de cultura que é ao mesmo tempo instituída por e instituidora de aspectos sociais, políticos e econômicos da sociedade (BENJAMIN, 2006), a constituição das sensibilidades é lida numa perspectiva histórica, cultural e educacional, tanto porque se admite que elas sejam construções ancoradas no tempo e no espaço, quanto porque se percebe que seu engendramento é histórico, social e subjetivo, ou seja, as sensibi-

lidades não são nem naturais nem estritamente impositivas, mas reformulações contínuas, ligadas ao encontro dos sujeitos com o mundo, numa afetação mútua que vai moldando as experiências individuais, conforme assinala o historiador Peter Gay (1988, p. 19), visto que “as experiências comprovam pois a existência de um tráfego ininterrupto entre o que o mundo impõe e o que a mente exige, recebe e reformula”.

No que tange à formação docente, tanto o grupo de pesquisa GEPEC quanto o Kairós têm se configurado como *locus* de resistência a modelos formativos alicerçados na racionalidade instrumental e no crescente tecnicismo na educação. Ao assumir os professores como protagonistas de suas práticas e das investigações sobre as mesmas (GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998) e ao incentivar a compreensão da historicidade das relações que engendram a docência e o trabalho educativo, esses grupos buscam romper com processos formativos que desconsideram os professores como sujeitos produtores de conhecimento e que a eles se impõem desconsiderando suas experiências singulares (GALZERANI, 2004).

No Brasil, há muito é percebido o predomínio de práticas de formação de professores pautadas na racionalidade instrumental, caracterizadas por cursos no modelo treinamento ou capacitação para desenvolvimento de competências, geralmente que atendem às exigências do mercado de trabalho em escala industrial. Essa vertente implica em uma formação de tecnólogos que executam tarefas, mas não necessariamente conhecem os fundamentos do seu trabalho. Assim, a formação se limita a um saber prático desvinculado do contexto social, cultural, econômico e político.

Os cursos de formação como treinamento contribuem para reafirmar a profissão docente como um fazer “desprofissionalizado” e os professores como transmissores de informações, ou seja, meros reprodutores de técnicas ou habilidades de determinada disciplina (ARROYO, 2002).

A lógica da formação instrumental centra-se em um sistema que assegura a adaptação técnica e psicológica dos professores às exigências do mercado e à produção de qualificações novas para substituição das que se mostram obsoletas (CANÁRIO, 2003). Nesse processo, há uma perda da legibilidade do trabalho docente. Muitas vezes os professores não compreenderem o que estão fazendo no seu cotidiano escolar, principalmente porque aqueles que constroem os currículos baseados por competências são especialistas (administradores de alto padrão), enquanto os responsáveis por sua execução são os professores. Nessa visão mercadológica da escola, “na qual o ensino passa a ser visto apenas como uma parte de uma linha de produção” (VILLA, 1998, p. 52), os professores perdem o controle sobre o processo do seu próprio trabalho, o que contribui para a desqualificação desse profissional aos olhos da sociedade.

A formação continuada baseada no modelo de competência impacta diretamente na identidade do professor. Segundo Harvey (1989), este modelo é sustentado na dinâmica do descarte (das ideias, dos valores, dos relacionamentos estáveis, do apego às coisas e pessoas). Assim, o processo de trabalho e a formação dos professores se modificam e se tornam descartáveis constantemente.

Para Harvey (1989), a reestruturação do capital na modernidade “golpeou a experiência cotidiana do indivíduo” e afetou suas identidades. A fragmentação e a flexibilização do tempo, a supervalorização da competência, o deslocamento do processo de trabalho para os resultados do trabalho têm dificultado aos professores narrarem suas experiências, isto é, compreenderem-se na dimensão história. Assim, as identidades vão sendo apagadas e os professores tornando-se padronizados, como as mercadorias.

A perda da dimensão histórica do docente e de sua própria formação tem sido destacada como agravadora da dificuldade de engajamento dos professores na história de sua profissão.

Ela é também prejudicial à conquista de uma perspectiva crítica sobre reformas educacionais e de defesa de opiniões próprias alicerçadas em conhecimentos sólidos (CIAMPI, 2015; MACCULLOCH, 2012).

Reforça essa perspectiva o viés tecnicista dos cursos de licenciatura, nos quais comumente teoria e prática estão apartadas. Endossam-se, assim, posturas autômatas, visões impressionistas e de alcance imediato, impedindo que as pessoas percebam que suas singularidades só adquirem sentido na articulação com uma experiência histórica mais ampla (GALZERANI, 2004).

A separação entre teoria e prática e o crescente tecnicismo têm reforçado os desenraizamentos espaço-temporais e o esfacelamento das relações sociais, mas não são prerrogativas do campo da educação. Elas são, antes, expressão de avanços da modernidade capitalista e, como tal, são ao mesmo tempo produto e instituidoras de sensibilidades modernas (BENJAMIN, 2006; GALZERANI, 2004). Portanto, a docência não pode prescindir de movimentos formativos que tematizem tempo, espaço e relações sociais nas quais as pessoas se inserem. No caso brasileiro, por exemplo, como compreender as políticas públicas que têm promovido o sucateamento da educação sem considerar a sua transformação em mercadoria?

A contrapelo das tendências prevaletentes nos cursos de formação que têm o intuito de capacitar e reciclar professores para atuarem em sala de aula, os dois projetos de pesquisa de formação docente não estavam voltados diretamente para os produtos a serem levados para a sala de aula, isto é, não havia a preocupação com a utilidade imediata do saber adquirido e o professor não fora visto como um meio de fazer chegar uma mensagem à sala de aula. O foco do trabalho foram os próprios professores, em sua personalidade ampla, ou seja, respeitado em suas dimensões racionais e sensíveis.

Nos primeiros meses do trabalho formativo, as questões feitas pelos professores – tais

como: “de que maneira devemos trabalhar a Odisseia/a cidade com os alunos?” ou “como poderemos levar essa oficina para os alunos?” – evidenciavam sensibilidades educadas para olhar sempre para o outro, nunca para si mesmos. Evidenciavam também a urgência de ter um produto final a ser “aplicado” após terminar um processo de formação continuada. Assim, o desafio era construir com os professores uma formação a contrapelo dessas expectativas e modelos formativos hegemônicos.

Deveria ficar claro para os professores que aceitaram o convite de participar desses projetos que o fundamental era o fortalecimento de sua imagem de professor como sujeito da sua trajetória, capaz de produzir conhecimentos históricos e educacionais amalgamando diferente saberes relativos ao passado e ao presente, na relação com os desafios vividos na contemporaneidade. Tais propostas de formação enveredavam por brechas da modernidade para construir outros modos de relação com o tempo, com as memórias, de modo que fosse possível fortalecer a dimensão histórica e humana dos docentes, com vistas à construção de outras possibilidades de futuro.

Nesse sentido, os projetos formativos buscavam promover diálogos sobre as experiências vividas pelos professores em espaços escolares e não escolares, sendo a aceção de experiência docente mobilizada nessas pesquisas uma aceção alargada e não restrita à sala de aula (BENJAMIN, 1994; THOMPSON, 1981).

Miguel Arroyo (2002) reconhece que o ofício dos professores é mesclado ao trabalho, às situações em que vivem, à sua visão de mundo e de sociedade, à sua forma de agir, bem como a suas (in)certezas, como pessoas pertencentes a um grupo social e cultural. Portanto, há necessidade de considerar o que os professores pensam do e em seu cotidiano, de respeitar as suas diversidades de gênero e raça, bem como suas escolhas pedagógicas, partidárias e culturais, enfim, “o conjunto de seus valores, visão de mundo, de ser humano, de si mesmos, sua cultura” (ARROYO, 2002, p. 198).

Nesse sentido, considerar as experiências vividas dos professores é base para processos formativos que vinculam sua proposta de produção de conhecimento à figura do professor, visto que as experiências permitem compreender os sentidos dos saberes produzidos do e no trabalho, e, ainda, os contextos em que os são elaborados, além de possibilitar a compreensão das relações que permeiam o fazer docente (THOMPSON, 1981).

Os referenciais teórico-metodológicos discutidos nos dois grupos de pesquisa ofereceram subsídios para questionar os modelos formativos em nosso país, na contemporaneidade, os quais procuram interditar a partilha das experiências, destruir as singularidades das culturais locais e desmorrar as percepções coletivas dos professores.

Considerando tais reflexões, os projetos formativos docente enveredaram pelas lentes da racionalidade estética (MATOS, 1989), um modo de conhecer comprometido com as experiências dos sujeitos e não com a regulação dos seus comportamentos. A racionalidade estética estimula a ampliação das visões de mundo dos sujeitos, incentivando o entrecruzamento de razão e sensibilidades. Nesse viés, a formação é percebida como um processo que liga as experiências do professor aos contextos sociais mais amplos.

Foram produzidos conhecimentos histórico-educacionais pelo viés coletivo, em uma relação dialogal e comprometida com as dimensões éticas, estéticas e responsivas (BAKTHIN, 2002, 2010) da prática docente, tendo o professor como protagonista e articulando suas experiências a práticas socioculturais mais amplas, para que ele se reconhecesse no contexto histórico com o qual interage.

## Percursos metodológicos

Na perspectiva de formação docente adotada nessas duas pesquisas, o que se buscava estabelecer com cada grupo de professores que integrou os projetos era um trabalho de

parceria, no qual se pudesse romper com a hierarquização dos saberes, promover um diálogo em que todos estivessem empenhados na busca de respostas para as questões levantadas ao longo do percurso formativo. Nessa trajetória foram se configurando duas pesquisas-ação.

São denominadas pesquisas-ação trabalhos que visam a mudanças na prática a partir de investigações ocorridas no local onde a prática se inscreve; que são protagonizados por sujeitos (e) pesquisadores ligados a tais práticas, numa relação de parceria; que têm caráter reflexivo e que seguem um ciclo de desenvolvimento no qual a continuidade e o aprimoramento da ação dependem da análise do percurso realizado. E, como a pesquisa-ação nasce de problemas detectados na prática, sua meta é a intervenção nesta prática de modo a solucionar ou minimizar o problema detectado pelos sujeitos (e) pesquisadores como aquilo que impulsiona tal pesquisa (FRANCO, 2005; GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998).

Segundo a pesquisadora Maria Amélia Santoro Franco (2005, p. 487), “ao falarmos de pesquisa-ação, estaríamos pressupondo uma pesquisa de transformação, participativa, caminhando para processos formativos”. E para a pesquisadora Luiza Cortesão (2004, p. 2), “o que é mais relevante, mais característico da investigação-ação são questões do foro epistemológico, muito mais do que simples articulações metodológicas entre teoria e prática”.

Para Maria Amélia Santoro Franco (2005, p. 488), em termos epistemológicos, a pesquisa-ação “pressupõe a integração dialética entre o sujeito e sua existência; entre fatos e valores; entre pensamento e ação; e entre pesquisador e pesquisado”. Neste sentido, pesquisas-ação de caráter formativo-emancipatório não se limitam à racionalidade cognitivo-instrumental, pois, ao considerar “as relações humanas tecendo-se por meio de saberes intersubjetivamente partilhados, elas exigem dos sujeitos maior emprego da capacidade comunicativa” (FRANCO, 2005, p. 492).

A pesquisa-ação de caráter formativo-e-mancipatório dilata a noção de sujeito no ato de produção de conhecimento, abarcando sua dimensão sensível, sem jamais desconsiderar sua dimensão racional. E reforça a necessidade desse sujeito, no caso o professor, conceber sua formação (profissional e cultural) engendrada historicamente (GALZERANI, 2004).

As pesquisas-ação desenvolvidas tinham certa peculiaridade, porque enfocavam o docente para além dos limites da sala de aula, abordando-o em um campo vasto de experiências, abarcando questões cotidianas de sua vida (GOODSON, 1995).

Em diálogo com a obra de Edward Palmer Thompson (1981, 1998, 2002), as experiências foram compreendidas como matéria de formação, historicamente situadas no tempo e no espaço, produtoras de culturas, na relação contraditória e ambivalente com “outras” práticas culturais localizadas historicamente. Uma vez que os sujeitos se constituem e são constituídos pelas experiências em diversas situações do cotidiano, desde os acontecimentos relacionados à família, ao lazer, ao trabalho, à igreja e a muitas outras possibilidades humanas (THOMPSON, 1981), as diversas experiências dos professores, vinculadas a uma dimensão de longa duração (desde os primórdios de vida do professor), são formadoras.

Edward Palmer Thompson (1981) tem inspirado muitos estudiosos do campo educacional a pensarem sobre a importância de considerar os professores como sujeitos que se constituem historicamente, em experiências atravessadas por movimentos de tensão/distensão, nas fronteiras da resistência, dos conflitos e contradições.

As contribuições do filósofo Walter Benjamin (1994) também foram importantes para essas pesquisas-ação. Tanto Walter Benjamin (1994) quanto Edward Palmer Thompson (1981, 2002) apresentam suas aflições diante do distanciamento dos sujeitos das suas experiências, na modernidade, com o avanço do capitalismo. Ambos os autores percebem

que a vida em sociedade se modificou radicalmente, as condições do viver urbano são frenéticas, a relação com o tempo ocorre a partir da sua dimensão econômica, impulsionando a ascensão de narrativas individuais de sujeitos isolados, que projetam sua vida para lutar pela sobrevivência e alcance do sucesso econômico.

Nessas pesquisas-ação, havia a preocupação de inserir o processo formativo dos docentes no tempo e no espaço, enraizando-o historicamente e refletindo sobre as experiências que o constituem no contexto da modernidade. A aproximação com a produção de Walter Benjamin favoreceu o delineamento teórico-metodológico da pesquisa e reflexões sobre a articulação entre tempo e memória, sobre os sentidos do tempo na modernidade e sobre o lugar das memórias na produção de conhecimentos histórico-educacionais.

Benjamin (1994) afirma que, uma vez que o tempo se torna uma grandeza econômica, a disponibilidade de dar ouvidos ao outro diminui. A narrativa tradicional, que carregava as experiências comuns, não consegue transmiti-las mais, porque carece de quem as ouça e, depois, queira contar de novo, nelas agregando as marcas de sua própria experiência. Nesse tipo de narrativa a memória coletiva se formava com a contribuição de muitos narradores, cientes de sua finitude, portanto também cientes da necessidade de partilhar histórias. Com o declínio da arte de narrar, fortemente vinculada à transformação nos ritmos do trabalho coletivo, com o declínio dos espaços comuns e do tempo de ouvir, há também o declínio da memória compartilhada.

A memória dos romances, elaborados na solidão para serem lidos na solidão, contrasta com a breve memória do narrador, porque a memória do romancista é perpetuadora de histórias particulares, enquanto a memória compartilhada é consagrada a “muitos fatos difusos” (BENJAMIN, 1994, p. 211). Assim, “o espaço infinito da memória coletiva comum encolhe, dividindo-se em lembranças avulsas

de histórias particulares” (GAGNEBIN, 2014, p. 221).

A memória dos romances tem sede de lembrança porque está prenhe de esquecimento, conforme Benjamin (1994) flagra na obra do escritor Marcel Proust. A dimensão voluntária da memória age numa atitude deliberada de não esquecimento, que chega com as explicações, como a informação, e que visa a preservar o passado. No entanto, ela se torna estéril para a experiência partilhada, porque não é nela que se fixam os elementos constitutivos do vivido, aqueles capazes de constituir as pessoas. Segundo Benjamin (1994), é na dimensão involuntária das memórias que se podem encontrar os dados que fixam a experiência vivida, guardados nos domínios do esquecimento e que afluem sem serem conscientemente solicitados. Assim, o esquecimento tem um papel constitutivo importante na formação das memórias.

Aquilo que se guarda profundamente concorre para formação dos hábitos, que frequentemente são transmitidos para outras gerações (como seiva ou como tradição). No movimento constante de rememorar, com as memórias voluntárias vêm junto fios de memórias involuntárias, que guardam a experiência nos esconderijos do esquecimento.

As memórias permitem ao sujeito que rememora ficar frente a frente com seus hábitos, com experiências que dão sentido à sua existência. O contato com as memórias voluntárias e involuntárias permite o estabelecimento de uma relação entre passado e presente com vistas a um futuro mais aberto, com certezas desestabilizadas.

Ao focalizar o tempo fragmentário da modernidade capitalista, Benjamin (1994) admite a pobreza de experiências, sem deixar de lançar uma centelha de esperança. Ele convida a construir com pouco, como faz no ensaio *Experiência e Pobreza* (BENJAMIN, 1994), escrito em 1933. Seu convite é para escovar a história a contrapelo, de modo a inventar outras formas de narração (nas ruínas da nar-

rativa, uma transmissão entre os cacos de uma tradição em migalhas) na qual seja possível o intercâmbio das experiências. Ele apela para que se reinventem “outras formas de narração e memória, capazes de sustentar uma relação crítica com a transmissão do passado, com o lembrar e com a construção do futuro e o esperar” (GAGNEBIN, 2014, p. 221). Assim, faz-se necessário reconhecer a experiência que nasce dos conflitos, resistências, ambivalências, disputas de forças, bem como da diversidade do fazer humano, muitas vezes encontrado em perdas, ausências, destroços, ruínas, silêncios e esquecimentos.

Para colocar tal convite em ação num processo de produção de conhecimentos voltado à formação de professores, houve vários desafios. Um deles foi promover o intercâmbio do vivido, com tempo de qualidade para falar e ouvir. Ouvir o outro e a si mesmo. Outro desafio foi resistir ao apagamento das experiências e resistir ao distanciamento entre os sujeitos. Na urgência de fortalecer os professores enquanto pessoas, na relação com outras pessoas, singulares e inteiras, foram organizadas atividades de produção e partilha de narrativas com viés subjetivo, potencializadas pela rememoração.

Os professores que integraram ambas as pesquisas-ação responderam livremente a convites enviados às escolas públicas e, após esclarecimentos quanto aos procedimentos éticos adotados, assumiram pseudônimos a fim de preservarem suas identidades pessoais. Os grupos de professores passaram a se reunir periodicamente, em encontros organizados pelas professoras-pesquisadoras responsáveis por cada pesquisa-ação: professora Cyntia Simioni França (2015), responsável pelo projeto *O canto da Odisseia e as narrativas docentes: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico educacional*, e Nara Rúbia de Carvalho Cunha (2016), responsável pela pesquisa *Primaveras compartilhadas: (re) significando a docência na relação com cidade, memórias e linguagens*.



## O canto da Odisseia e as narrativas docentes: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico educacional

A pesquisa-ação *O canto da Odisseia e as narrativas docentes: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico educacional* (FRANÇA, 2015) foi desenvolvida com professores que vivem na cidade de Londrina, localizada no interior do estado do Paraná. A cidade foi colonizada na primeira metade do século XX, sob a égide da modernidade e a promessa do progresso. Sua colonização não foi diferente dos ideários de outras cidades, tornadas metrópoles e tidas como símbolos do viver moderno. Vivencia-se em Londrina os avanços da modernidade, com as contradições, conflitos, tensões e desigualdades do sistema capitalista. Há uma intensa descaracterização do espaço urbano e o aceleração do tempo (GIDDENS, 1991). E foi nesse ambiente, vivido também no cotidiano escolar, que os professores aceitaram o convite para participar do projeto, que ousava (re)inventar outras maneiras de se reapropriar do espaço dominado pelas técnicas de produção sociocultural, narrando as suas experiências vividas. Os professores protagonistas dessa pesquisa adotaram os seguintes pseudônimos: Minerva, Galateia, Alice, Saturnino, Sherazade, Tessália, Cleópatra e Ariadne.

Embora os professores pertencessem a diferentes escolas da região, desenvolveram-se encontros semanais na Escola Estadual Barão do Rio Branco, em Londrina, durante o ano de 2014, buscando produzir conhecimentos históricos educacionais no campo da formação docente em diálogo com experiências vividas. Entre as atividades desenvolvidas no projeto formativo com os professores, podem ser elencadas palestras, teatro, rodas de conversa, leituras de textos científicos, leitura da obra *Odisseia*, memórias coletivas com fotogra-

fias e objetos históricos sobre as histórias de vida de cada professor e produção de poesias e narrativas orais e escritas, potencializadas pela leitura da *Odisseia*.

A obra *Odisseia*, do autor Homero, datada do século VIII a.C., traduzida por Antônio Pinto de Carvalho, foi um importante documento histórico (THOMPSON, 1981) para potencializar a rememoração das experiências vividas dos professores. Ela narra experiências de Ulisses, herói grego que após a Guerra de Tróia sofre inúmeros infortúnios para retornar a Ítaca, sua terra natal. É uma narrativa sobre a jornada que ele vive de ilha em ilha pelo mesmo oceano, nas quais o herói se depara com cavernas, monstruosidades, figuras fantásticas, tentações e seduções marinhas até chegar ao palácio de Alcino, rei dos povos Feácios, conhecidos como excelentes marinheiros.

Durante a estadia nesse palácio, Ulisses participa de um banquete tipicamente grego que vai muito além de consumir os pratos servidos aos convidados. Trata-se de um ato de hospitalidade. Nesse banquete, o rei Alcino se despe da imagem de “anfitrião” do palácio ou “dono” da festa para não se sobrepor aos seus convidados e propiciar conforto, alegria e segurança. Alcino dá voz ao seu hóspede Ulisses, que se encontra emocionado durante a festa, ao ouvir o aedo Demódoco cantando as façanhas da Guerra de Tróia. Então, o rei Alcino pede ao seu convidado misterioso para contar a causa de tamanha emoção e Ulisses anuncia a todos os participantes do banquete que a história cantada pelo aedo é a sua própria história, revelando a sua identidade e os obstáculos que enfrentou até chegar lá.

O banquete grego é um momento para compartilhar as histórias de vida, as sabedorias e conhecimento. As experiências de um conviva, quando partilhadas em uma ceia, é o mais precioso presente que pode ser oferecido para o anfitrião da festa. Festa que é comandada por cada conviva, num intenso diálogo e emaranhado de histórias, entrecruzadas por narrativas compartilhadas.

A obra *Odisseia* foi uma alegoria para potencializar as lembranças dos professores, que puderam durante os momentos de partilha atribuir outros sentidos às suas próprias experiências, como se percebe na leitura da narrativa produzida pelo professor que adotou o pseudônimo Saturnino. Há quatro anos ele é professor de História e trabalha em escolas públicas e privadas da cidade de Londrina.

## O ato educativo e o fazer-se professor como banquete da (re)memória

Em relação à educação, penso que o ‘verdadeiro professor’, tal qual o verdadeiro rei, é aquele que pratica sua atividade de educador como um anfitrião modelo da *Odisseia*: o próprio Ulisses ou mesmo o ilustre Alcino, que recebe os estrangeiros necessitados com humildade e hospitalidade. No banquete de Alcino, não é o anfitrião quem dá a voz na festa, mas sim o estrangeiro – ninguém mais que Ulisses, o herói da história e o próprio narrador de grande parte dela – uma vez que é convidado pelo dono do salão. Tocado pelo fabuloso dom do aedo Demódoco, Alcino convida o homem misterioso e necessitado que recebera em sua casa a compartilhar da causa de sua emoção. Convite que, de fato, dá início à narração das desventuras de Ulisses em sua jornada de retorno.

Segundo o exemplo de Alcino, talvez a função do professor não seja aquela de simplesmente tecer **uma única narrativa**, tarefa que poderia soar autoritária, impondo sentidos elementares ao aluno. Mas, sim, a de criar estratégias de **comoção** desse estrangeiro em relação à história (que é o aluno), convidando-o a tomar parte nesta narrativa, tornando-o protagonista da história e, dessa maneira, prezando pela conscientização da atitude de lembrança enquanto aquela que estabelece uma **função significativa** para o estudo dessa disciplina. Jornada difícil que exige o sacrifício daquele conforto promovido pela “caverna do ego” professor e do aluno.

A educação como um banquete! [...] O que está para ser oferecido como ‘prato principal’ nesses banquetes é, justamente, o diálogo, as narrativas entrecruzadas. Tanto do aluno que se faz um

estrangeiro convidado, conhecendo uma cultura diferente, quanto do professor que assume, dentre os muitos pretendentes, o papel de anfitrião metamorfoseando-se ora em mendigo, ora em rei, ora brado navegante...[...] De um jeito ou de outro, a educação nesse sentido me parece ser a **lembrança** de trajetórias de aprendizado. Não necessariamente a trajetória real de aprendizado do professor, mas seu declinar sobre ela, no processo de procurar por estratégias para ‘ensinar’ (ou dialogar) sobre a própria arte de aprender. Ao ensinar, o professor assume a tarefa de fiador de significados, mesmo que seja para desatá-los depois na humildade daquele que, a exemplo de Ulisses, permite a si mesmo ser um estrangeiro mendigando em seu próprio salão. [...] (SATURNINO, 2014, grifo do autor).

O projeto formativo trabalhou com as memórias de formação escolar, das vidas dos professores, de sua construção como cidadãos e do fazer-se professor, o que contribui significativamente para que a universidade os conheça e os respeite. A memória do professor Saturnino não foi um instrumento para dinamizar as práticas educativas; ela assumiu outra dimensão, pois trouxe as vozes dos sujeitos que se entrelaçam para construir leituras possíveis das suas experiências sociais, no tempo e no espaço. Nesse sentido, a memória não é “instrumento para a exploração do passado, é antes, o seu meio. A memória é onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas” (BENJAMIN, 1994, p. 239).

Ao lembrar, o professor Saturnino deu outros sentidos para a docência. Na leitura de sua narrativa, alguns fios que a tecem podem ser puxados. Primeiro, a imagem de professor como um anfitrião, que se preocupa em receber seus alunos em sala de aula e construir estratégias que os sensibilize a se enxergarem como sujeitos da e na história, por meio da lembrança de suas trajetórias de aprendizagens. Nesse sentido, a educação é compreendida como banquete, em que as narrativas entrecruzadas de alunos e professores são os pratos principais a serem saboreados. Nas relações dialógicas, promovidas em sala de aula, tal como acontece nos banquetes gregos, a

figura do professor como exclusivo detentor do saber e o aluno como um simples receptor de uma única narrativa são rompidas, quebrando o círculo vicioso da hierarquização entre os sujeitos (alunos e professores).

Outro fio puxado dessa narrativa são as relações tensas e conflituosas do cotidiano escolar. O professor Saturnino reconhece que a relação dialógica de produção de conhecimento exige o declínio dos modos autoritários de se relacionar com o outro na escola e, também, pensar em como o festim pode ser organizado em sala de aula, ou seja, a “procura de estratégias para ensinar (dialogar) sobre a própria arte de aprender” (SATURNINO, 2014).

Outro fio a ser puxado é a imagem do professor como fiador de significados. O professor Saturnino coloca como desafio a necessidade de assumir uma postura humilde e de se deixar envolver com a alteridade, para se reconhecer no diálogo com o outro e se constituir nessa relação. A educação, para esse professor, é a rememoração de trajetórias de aprendizado das experiências de vida do aluno e do professor.

A narrativa do professor Saturnino possibilita-nos perceber o quanto a leitura da obra *Odisseia* foi potente e formativa. À medida que vieram à tona leituras plurais e inventivas dessa literatura, os professores puderam agir no tempo do agora, porque conseguiram reestabelecer vínculos com o presente, de modo a compreenderem problemas cotidianos de práticas culturais e escolares, individualistas, narcísicas, utilitárias, hierarquizadoras, excludentes, consolidadas com o avanço do capitalismo, a partir do final do século XIX.

A memória expressa em narrativas, nessa pesquisa-ação, instigou a transmissão de experiências entre diferentes gerações, “na relação do narrado com o vivido, na dimensão mais ampla de sujeito, de ser humano (portador de consciência e inconsciência), e, sobretudo, na recuperação da temporalidade” (GALZERANI, 2004, p. 296). É uma narrativa que não se aparta da memória e não existe sem as pontes entre passado, presente e futuro (BENJAMIN, 1994).

## Primaveras compartilhadas: (re)significando a docência na relação com cidade, memórias e linguagens

A pesquisa-ação *Primaveras compartilhadas: (re)significando a docência na relação com cidade, memórias e linguagens* (CUNHA, 2016) foi desenvolvida com professores que moram e trabalham em Ouro Preto, município com pouco mais de 70 mil habitantes, cuja formação urbana inicial remonta a fins do século XVII e início do XVIII, no contexto do avanço dos movimentos de entradas e bandeiras rumo ao interior da antiga colônia portuguesa na América, em busca da captura de indígenas e de metais e pedras preciosas. Vila Rica, primeiro nome da cidade de Ouro Preto, foi a principal produtora de ouro para o Reino de Portugal, no período colonial da história do Brasil. A arquitetura urbana, marcada por suntuosas construções em estilo Barroco e Rococó, é reveladora do poder econômico de suas elites. Sua paisagem ainda guarda marcas da exploração de indígenas e africanos escravizados, ao mesmo tempo em que é possível encontrar manifestações da reelaboração cultural dos povos africanos em terras brasileiras após a diáspora.

Por ser uma das principais cidades históricas do Brasil – tombada como Monumento Nacional em 1933 e reconhecida Patrimônio Cultural da Humanidade em 1980, pela Unesco – é frequentemente palco e objeto de ações de educação patrimonial e de manifestações cívicas que se valem de diferentes práticas de memória, especialmente as comemorações e celebrações que mantêm tradições inventadas (HOBSBAWM; RANGER, 1997; RICOEUR, 2002). As escolas da região são convidadas a participarem dessas práticas, bem como são convidadas periodicamente a levarem alunos para prestigiar os eventos organizados pelas várias instituições museológicas presentes na cidade.

Dessa forma, a cidade compõe o universo das práticas dos professores, o que demanda

pensá-la dentro dos percursos de formação docente. No entanto, a contrapelo das tendências comemorativas, que primam por focalizar a cidade como monumento nas atividades docentes, na pesquisa-ação B foi promovida uma investigação das relações cotidianas dos professores com a cidade. Considerou-se, a partir da crítica da cultura elaborada por Walter Benjamin (2006), a necessidade de refletir sobre os monumentos culturais inserindo-os no tempo e no espaço, compreendendo que sua forma de transmissão expressa uma concepção de história e relações sociais historicamente engendradas.

Para potencializar a proposta de estudo das relações com a cidade e as sensibilidades urbanas, estabeleceu-se uma parceria com o Museu Casa Guignard, instituição vinculada à Superintendência de Museus e Artes Visuais da Secretaria de Cultura do Estado de Minas Gerais. Ele foi aberto em Ouro Preto, em 1987, numa iniciativa da Fundação Guignard, dedicada à valorização da obra e memória de Alberto da Veiga Guignard, um dos principais pintores modernistas do Brasil. Os últimos anos de sua vida foram vividos em Minas Gerais e ele nutria uma profunda admiração pela cidade de Ouro Preto, retratada em muitas de suas obras, especialmente do gênero paisagem.

De acordo com a pesquisadora Taisa Helena Pascale Palhares (2010), a paisagem nas obras de Guignard é mais do que um gênero pictórico, ela é tratada como um problema moderno. Há uma ambiguidade entre interioridade e mundo exterior em Guignard, em cujas obras a paisagem se reveste também dos olhos de quem a vê.

Seguindo passos de Guignard, a tensão entre paisagem e observador foi mote de reflexão para os professores do Primavera Compartilhadas, assim como é dentro da ação educativa do Museu Casa Guignard.

Os professores protagonistas dessa pesquisa-ação escolheram como pseudônimos nomes de flores: Cattleya, Maria-sem-Vergonha, Flor de Lótus, Margarida, Orquídea e Girassol. O grupo se reuniu quinzenalmente ao longo de

um ano, entre maio de 2012 e maio de 2013, no Museu Casa Guignard. E de lá partia em incursões pela cidade para observações da paisagem, piqueniques em parques públicos e adros de igrejas, visitas a museus e exposições. Na interação com a paisagem urbana foram promovidas diversas oficinas de arte, como desenho, fotografia e *frottage*. Para expandir o campo de reflexão sobre cidade, foram promovidas leituras de textos científicos e literários e rodas de conversa com pesquisadores dedicados à temática urbana, vindos de outras cidades e realidades urbanas. Em maio de 2013, os professores organizaram uma exposição coletiva de seus trabalhos no Salão Principal da Casa dos Contos de Ouro Preto, um dos principais espaços de exposição da cidade.

Em todos os encontros havia o momento da partilha de experiências, através de lembranças coletivas e narrativas de cunho subjetivo e memorial sobre experiências urbanas vividas pelos professores. Grande parte das narrativas foi entregue livremente pelos professores para compor o acervo documental da pesquisa. A seguir, o leitor poderá entrar em contato com uma delas:

## Flashes... cheiros... gostos... sons... saudades

Quando a cidade me toca ou como sou tocada pela cidade? Pergunta capciosa essa, não? A mente divaga... Mas as imagens surgem e acumulam-se, formam-se quadros, *flashes*... cheiros... gostos... sons... saudades!!

Manhã com brumas em Ouro Preto, este quadro, pintura cinza com raios dourados apolíneos, toca-me com leveza e fresca trazendo esperança, paz.

A imagem da minha mãe na casa velha do Antônio Dias em sua velha cozinha, o 'cuador' de pano e o cheiro de café recém-feito. Assim, a cidade toca-me.

Manhã de brumas meu velho pai descendo a ladeira de Santa Efigênia, cantando 'Boemia', toca-me.

Festa de Santa Efigênia, sinos festivos anunciando a princesa Núbia, toca-me e me acaricia, torno-me novamente criança nos braços carinhosos de minha vó [...].

Sinos da Matriz de Nossa Senhora da Conceição nos domingos pela manhã, como anjos anunciando Maria a nos cobrir com seu manto azul-estrela, toca-me.

Tocar, ser tocado ou tocarmo-nos? Sigo assim, sendo tocada e tocando na maioria das vezes sem perceber que esse ato é contínuo em minha vida (um eterno ir e vir como um rosário de bênçãos onde cada conta representa sons, perfumes, gestos, saudades!). (FLOR DE LÓTUS, 2013).

Nesse movimento de partilha e de escuta das palavras do outro, o projeto formativo foi se configurando como percurso de questionamento de sensibilidades que imputam rótulos à cidade e aos professores.

Nessa narrativa de memórias é possível flagrar a constituição do sujeito na relação estreita com a cidade, tanto em seus aspectos materiais quanto imateriais. O sujeito que rememora expressa a cidade da forma como a capta, por meio de seus sentidos, permitindo ao leitor observar a sedimentação nas sensibilidades de Flor de Lótus de experiências vividas no espaço urbano. A memória, embora fragmentária e fugidia, pintou uma tela com clima, sabores, sons, paisagens e costumes, entremeados por construções arquitetônicas, instituições e manifestações culturais. A memória trouxe uma cidade plural, marcante não apenas por sua relevância histórica e monumental, mas, sobretudo, pelas relações pessoais e sociais estabelecidas nesse ambiente.

Flor de Lótus traz em primeiro plano a cidade como objeto de contemplação e encantamento, expressando uma construção social de sua imagem como monumento. Tal sensibilidade é componente da visão de quem rememora. No entanto, o espaço recortado não é o mais registrado em cartões postais. A narrativa desvia o foco da contemplação para locais marginalizados em detrimento daqueles considerados mais expressivos para a história e memórias dominantes. Mesclam-se fios

de experiências outras, amálgamas de experiências formativas na relação com diversas culturas locais e que extrapolam as imagens prevaletentes da cidade nos livros didáticos e nas diversas mídias.

Adentrando detalhes do quadro delineado por Flor de Lótus, rompe-se com o olhar de contemplação. Vê-se a cidade como meio de interação entre pessoas da família e da comunidade, de constituição de sujeitos que dão vida aos costumes locais e a eles conferem dinamicidade. Ao frisar na grafia a palavra “cuador”, ao invés de coador, Flor de Lótus, professora de Língua Portuguesa, destaca uma variante linguística do Português, marcando a singularidade da fala do mineiro e se reconhecendo nela. Essa singularidade também compõe suas sensibilidades, assim como o ritmo de atividades cotidianas marcado pelo toque dos sinos das igrejas, que significam na história da cidade espaços de socialização e segregação social. Santa Efigênia, reconhecida como protetora dos afrodescendentes em Ouro Preto, está presente nessa narrativa em uma cena de aconchego, na qual se reconhece um abrigo, um lugar na comunidade, um ponto de referência.

No movimento de rememoração, a cidade se revela constitutiva de experiências individuais, em diálogo com visões coletivas ou constituídas no coletivo. Enquanto método dialético de conhecimento, a rememoração é uma ação deliberada de trazer o outro à tona, numa busca incessante. Ela assume uma função política ligada ao tempo do agora ou da agorabilidade: “acordar os mortos e juntar os fragmentos” (BENJAMIN, 1994, p. 226). As trazer os fios de experiências que muitas vezes são relegadas ao esquecimento ou à marginalidade, as memórias convidam ao enfrentamento de questões negligenciadas ou que se pretende encarcerar no passado, sem que tenham sido resolvidas. A Ouro Preto monumental não se sobressai nesse movimento reflexivo, mas a cidade das múltiplas culturas, das relações conflituosas e das resistências, a cidade vivida e sentida na experiência cotidiana dos moradores/professores.



A narrativa de Flor de Lótus não é um resgate do vivido. Há um intervalo de tempo entre o passado e o presente, que age sobre as sensibilidades do sujeito que rememora. A narrativa reafirma o que está latente, compondo experiências individuais e coletivas. É sobre elas e a partir delas que o professor repensa a si mesmo nesse espaço e, possivelmente, reelabora sua prática.

## Considerações finais

As duas pesquisas desenvolvidas constituem propostas de formação docente peculiar, desvinculadas diretamente do ambiente escolar e da figura docente na escola. Ambas defendem uma proposta metodológica de trabalho coletivo, envolvendo razão e sensibilidades, que reforça a compreensão do sujeito em diálogo com o outro (inclusive seus próprios outros) e favorece o desenvolvimento de uma reflexão implicada no, pelo e para o social, que seja capaz de contribuir com os posicionamentos éticos e responsivos nos processos formativos e educativos.

O trabalho com narrativas, nesses processos de produção de conhecimento histórico educacional, proporcionou um desvio pelos diversos (des)caminhos da linguagem, tomando-a como expressão da relação sensível com o mundo e como meio de (trans)formação dos sujeitos e, quiçá, (trans)formação do meio social em que estão inseridos.

As narrativas dos professores foram potencializadas pelas práticas de memórias coletivas, tendo como *medium* de reflexão uma obra literária e uma cidade. E em ambos os caminhos, o que se destacou foram as relações sociais constituídas no tempo e no espaço. A partir desse movimento de lembrar e narrar suas próprias experiências, entrelaçadas em outras experiências, em diferentes tempos e espaços, os professores foram percebendo sua própria formação não apenas como docentes, mas como pessoas pertencentes a uma comunidade, imersas em culturas historicamente

engendradas. O singular foi visto como imbricado em diferentes dimensões do humano e do social, não determinado a priori, mas resultante das relações dialógicas/conflituosas e das resistências dos sujeitos.

Houve dificuldades em relação a atitudes utilitaristas e visões imediatistas, comuns nas sensibilidades de pessoas em processos de formação, que muitas vezes dificultavam a troca de experiências. Aos poucos, coletivamente essas visões foram sendo movimentadas e deslocadas. Foram partilhados sonhos de mudanças no presente. E isso é algo que vai muito além da informação ou do acúmulo de conhecimentos acerca de métodos e técnicas de desenvolvimento de competências e habilidades para sobreviver no mercado de trabalho, porque coloca em pauta os sentidos do fazer docente e das escolhas ou adesões dos professores.

Essas pesquisas reafirmaram o trabalho de formação docente em diálogo com as experiências, por meio de produção e partilha de narrativas e de memórias coletivas, como um ato político que visa à transformação do presente, como busca de um porvir mais significativo para os sujeitos e de uma transformação pelo conhecimento, na relação com o outro, comprometida com um projeto humano emancipatório.

## REFERÊNCIAS

- ARROIO, Miguel G. **Ofício do mestre**: imagens e autoimagens. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BAKTHIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BAKTHIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Tradução de Irene Aron e Cleonice Paes Barreto Mourão. São Paulo:



Imprensa Oficial do Estado, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CANÁRIO, Rui. **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto, 2003.

CIAMPI, Helenice. O presente do passado na formação do professor de História. **Revista Territórios & Fronteiras**, v. 8, n. 1, p. 113-130, jan./jun. 2015.

CORTESÃO, Luíza. **Investigação-Ação** – um convite a práticas cientificamente transgressivas. Recife, 2004. Texto de conferência promovida pelo Centro Paulo Freire- estudos e pesquisa.

CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. **Primaveras compartilhadas: (re)significando a docência na relação com cidade, memórias e linguagens**. 2016. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2016.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. *In*: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 137-152.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FRANÇA, Cyntia Simioni. **O canto da Odisseia e as narrativas docentes: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico-educacional**. 2015. 346f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2015.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **Limiar, aura e rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin**. São Paulo: Editora 34, 2014.

GALZERANI, Maria Carolina B. Memória, história e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. *In*: MENEZES, Maria Cristina (org.). **Educação, memória e história**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 287-330.

GAY, Peter. **A experiência burguesa: da Rainha Vitória a Freud - a educação dos sentidos**. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI,

Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: EdUNESP, 1991.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In*: NOVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-78.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna** – uma pesquisa sobre as origens da mudança social. São Paulo: Loyola, 1989.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (org.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, mar. 2015.

MACCULLOCH, Gary. História da educação e formação de professores. **Revista Brasileira de História**, v. 17, n. 49, p. 121-238, jan./abr. 2012.

MATOS, Olgária. **Os arcanos do inteiramente outro**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

PALHARES, Taisa Helena Pascale. **Modernidade, tradição e caráter nacional na obra de Alberto da Veiga Guignard**. 2010. 128f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2010.

PRADO, G. V. T. Narrativa e pesquisa em uma tríplice perspectiva: singularidade e acontecimento ético nos processos investigativos. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva (org.). **Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões**. Vol 1. Curitiba: CRV, 2014. p. 215-230.

PRADO, G. V. T. *et al* (org.). **Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos, SP: Pedro&João Editores, 2015.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, Edward Palmer. **Os românticos**: a

Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VILLA, Fernando G. **Crise do professorado**: uma análise crítica. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

*Recebido em: 02/01/2020*

*Aprovado em: 23/02/2020*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# ESTUDOS



# EPISTEMOLOGIAS DA GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: TEORIAS DE APRENDIZAGEM EM EVIDÊNCIA

*Josefa Kelly Cavalcante de Oliveira (UFAL)\**

<https://orcid.org/0000-0002-7320-9011>

*Fernando Silvio Cavalcante Pimentel (PPGE/UFAL)\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-9180-8691>

## RESUMO

O artigo está vinculado à pesquisa Gamificação na Perspectiva dos Multiletramentos, desenvolvida nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tem como objetivo analisar as epistemologias presentes na literatura sobre gamificação. A pesquisa foi realizada com base em revisão sistemática de literatura, conforme os princípios propostos por Yin (2016). O presente trabalho baseou-se no tema de estudo, problema da pesquisa, resumo, palavras-chave, introdução, principais resultados e considerações para análise de dados das dissertações, e como critério de seleção a gamificação na educação. Nesse contexto, as questões epistemológicas são relevantes, na medida em que são elas que estabelecem os critérios que são levados em consideração nas estratégias de gamificação na educação para justificar o caminho proposto para o desenvolvimento da aprendizagem do estudante. Todavia, nem sempre estão alicerçadas em fundamentos que vão além do sendo comum, ou ainda são baseadas em uma perspectiva que contempla a gamificação como ferramenta, instrumento para utilização. Esta pesquisa foi realizada com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no Brasil.

**Palavras-chave:** Gamificação. Teorias de aprendizagem. Epistemologia.

## ABSTRACT

### EPISTEMOLOGIES ISSUES OF GAMIFICATION IN EDUCATION: THEORETICAL PERSPECTIVES IN EVIDENCE

The article is connected to the Gamification Research in the Perspective of Multiliteracies developed in the Early Years of Elementary School. It aims to analyze the epistemologies present in the literature on gamification. The research based on Systematic Review of Literature, according to the principles proposed

\* Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Pedagoga. E-mail: [kellycavalcante@gmail.com](mailto:kellycavalcante@gmail.com)

\*\* Doutor em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL). E-mail: [prof.fernandoscp@gmail.com](mailto:prof.fernandoscp@gmail.com)

by Yin (2016). The current work was based on the subject of study, research problem, abstract, keywords, introduction, main results and considerations for data analysis of the dissertations and as criteria of analysis the relationship of gamification with education. In this context, the epistemological issues are relevant, since they establish the criteria that are taken into consideration in the strategies of gamification in education to justify the proposed path for the development of student learning. However, they are not always based on fundamentals that go beyond being common or are still based on a perspective that contemplates gamification as a tool, instrument for use. This research was carried out with the financial support of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes) in Brazil.

**Keywords:** Gamification. Learning theories. Epistemology.

## RESUMEN

### EPISTEMOLOGÍAS DE LA GAMIFICACIÓN EM LA EDUCACIÓN: TEORÍAS DE APRENDIZAJE EM PRUEBAS

El artículo está vinculado a la investigación de Gamificación en la Perspectiva de la Alfabetización múltiple, desarrollada en los primeros años de la escuela primaria. Su objetivo es analizar las epistemologías presentes en la literatura sobre gamificación. La investigación se realizó en base a una revisión sistemática de la literatura, de acuerdo con los principios propuestos por Yin (2016). El presente trabajo se basó en el tema de estudio, problema de investigación, resumen, palabras clave, introducción, principales resultados y consideraciones para el análisis de datos de disertaciones, y como criterio de selección de gamificación en educación. En este contexto, los problemas epistemológicos son relevantes, en la medida en que establecen los criterios que se tienen en cuenta en las estrategias de gamificación en educación para justificar el camino propuesto para el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, no siempre se basan en fundamentos que van más allá de ser comunes, o aún se basan en una perspectiva que considera la gamificación como una herramienta, un instrumento para su uso. Esta investigación se realizó con el apoyo financiero de la Coordinación para la Mejora del Personal de Educación Superior (Capes) en Brasil.

**Palabras clave:** Gamificación. Teorías de aprendizaje. Epistemología

## Introdução

O termo epistemologia é composto por *episteme* e *logos*, em grego, ou *scientia* e *ratio*, em latim, que originam os vocábulos ciência ou conhecimento e/ou razão e teoria. Significa, portanto, teoria do conhecimento ou da ciência (PAVIANI, 2009). De acordo com Tesser (1995), constitui um campo de estudo da filosofia, a

ciência da ciência. De modo geral, a epistemologia pode ser considerada o estudo reflexivo do saber, de como ocorre sua organização, seu modo de funcionamento, seu desenvolvimento e manifestações intelectuais fomentadas. Esse autor menciona que a epistemologia tenta mostrar que a ciência não se organiza

de forma neutra, mas busca elucidar que todo conhecimento é portador de interesses e de uma dimensão social.

A teoria do conhecimento permite a reflexão e a crítica do conhecimento, ao passo que tenta descortinar as filosofias implícitas nas ciências, apresentando ao cientista a ciência sobre o prisma de um estudo crítico, pois a ciência utilizada sem consciência apresenta pouco rigor científico (TESSER, 1995). A epistemologia, conforme Paviani (2009), busca integrar questões que estão presentes nas decisões metodológicas e esclarece que os processos metodológicos depreendem, de forma consciente ou inconsciente, escolhas epistemológicas. Quer dizer, a epistemologia envolve um conjunto de escolhas, decisões e elaboração de estratégias, da mesma forma a falta do conhecimento epistemológico dificulta a elaboração de pesquisas consideradas adequadas pela comunidade científica. Contudo, ainda se faz necessário a compreensão de que existem diversas tendências epistemológicas (PAVIANI, 2009).

Nesse contexto, as questões epistemológicas são relevantes, na medida em que são elas que estabelecem os critérios que são levados em consideração nas estratégias de gamificação na educação para justificar o caminho proposto para o desenvolvimento da aprendizagem do estudante. Entretanto, nem sempre estão alicerçadas em fundamentos que vão além do senso comum, ou ainda são baseadas em teorias de aprendizagem que contemplam a gamificação como ferramenta, instrumento para utilização, tal qual ocorre com a perspectiva behaviorista que em estratégias de marketing possuem aplicação eficaz, mas que não favorecem o processo de ensino e aprendizagem (FARDO, 2013).

Com base nessas indagações, o objetivo desta pesquisa é fazer uma revisão bibliográfica para identificar quais as teorias de aprendizagem que embasam as estratégias de gamificação e o desenvolvimento de literatura científica sobre gamificação na educação. Por teorias de aprendizagem entende-se, nas

palavras de Lakomy (2014), o conjunto de enfoques e perspectivas teóricas, diferentes e complementares, que buscam fundamentar e explicar os elementos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Esse autor complementa que a interação entre os diversos fatores e elementos que fundamentam as teorias de aprendizagem torna complexo o conceito de aprendizagem, posto que diferem conforme a teoria que a conceitua. Para alguns teóricos a aprendizagem ocorre por meio da repetição, como ocorre com a teoria comportamentalista.

Para os teóricos comportamentais, a aprendizagem pressupõe a mudança de comportamento observável, resultado de reforços externos de recompensas e punições. No prisma cognitivista, por outro lado, os alunos refletem e tomam decisões, interagem com o meio interno e externo, utilizam experiências anteriores, buscam e reorganizam informações para a construção do conhecimento, sendo a aquisição do conhecimento a própria aprendizagem. O sociointeracionismo e o construtivismo são exemplos de teorias cognitivistas (LAKOMY, 2014; SILVA, 2015). Esta pesquisa tem como objetivo analisar as epistemologias presentes na literatura sobre gamificação.

Para alcançar o objetivo, foi realizada uma revisão sistemática de literatura (RSL), tendo como fonte de dados a base de dados da Capes, buscando identificar os elementos epistemológicos presentes nas propostas de gamificação. A questão norteadora desta pesquisa é: quais as perspectivas teóricas encontradas no desenvolvimento de pesquisas científicas sobre gamificação na educação? Propõe-se uma reflexão entre a gamificação e as perspectivas educacionais mais sistematizadas na Academia, ao passo que se faz necessário compreender as questões epistemológicas estabelecidas academicamente.

O artigo está estruturado em: primeiramente, uma discussão sobre as questões epistemológicas relacionadas à educação, debatendo algumas definições de teorias de aprendizagem e seu impacto no designer de gamificação; na



sequência serão apresentadas as concepções sobre gamificação na educação e a descrição da metodologia e dos critérios para o levantamento de dados; por fim, a análise de dados em resultados e discussão e as considerações.

## Gamificação e teorias de aprendizagem

A gamificação no meio educacional parte do pressuposto de agir e pensar como em um game, mas em contexto não game, através da mecânica, dinâmicas e componentes advindos do ato de jogar, como meio para engajar e motivar os indivíduos com o objetivo central de promover a aprendizagem por meio da interação entre as pessoas, com o meio e com as tecnologias (PIMENTEL, 2018).

Conforme Kapp, Blair e Mesch (2014), a gamificação na educação pode ser aplicada de diversas formas, mas há dois tipos predominantes: a estrutural e a de conteúdo. Esses autores apontam que a gamificação estrutural faz uso dos elementos de jogos no processo de aprendizagem com a finalidade de motivar os estudantes a engajarem-se nas atividades propostas por meio de motivações extrínsecas. Nessa perspectiva, baseada em análise comportamental, a estrutura em torno do conteúdo é gamificada, o conteúdo em si não passa por modificação, permanecendo inalterado. O intuito é reforçar comportamentos específicos visando atingir os objetivos desejados, como um mecanismo de estímulos e respostas positivas, princípios da teoria de aprendizagem behaviorista.

No panorama da gamificação de conteúdo, ainda segundo Kapp, Blair e Mesch (2014), a gamificação altera parte ou todo o conteúdo de uma aula, curso ou disciplina. Tem como objetivo proporcionar maior interação entre os que fazem parte da estratégia gamificada e o protagonismo por parte dos estudantes, por meio da participação voluntária e objetiva na construção da aprendizagem. Esse tipo de

gamificação, em alguns casos, é baseada na teoria da autodeterminação ou faz referência ao construtivismo, contudo as perspectivas de desenvolvimento das estratégias de games variam entre as teorias de aprendizagem e teorias psicológicas, como, por exemplo, a teoria de Flow.

Nesse contexto, Schlemmer (2014) argumenta que a gamificação na educação pode ser estabelecida a partir de duas concepções: sob a ótica interacionista-construtivista, que reflete a educação na cibercultura e contempla elementos como interação e colaboração para motivar e engajar os estudantes em situações de aprendizagem; ou a partir da perspectiva da persuasão, que estimula a competição, cuja perspectiva tem embasamento epistemológico empirista, centrada em elementos como sistema de pontuação, recompensa, premiações.

Por conseguinte, transformar o ato de jogar em mecanismo de estímulo e resposta configura-se, conforme alega Bogost (2011), em uma crítica polêmica à gamificação como uma implementação perversa dos games, confundindo suas propriedades (mecânicas, regras e dinâmicas) com pontos, níveis e recursos primários (como ranqueamento, pontuação, classificação), sendo utilizada no marketing para aumentar o número de vendas e envolvendo técnicas repetitivas.

Nesse contexto, até que ponto o uso simplório da gamificação e essa corrupção dos games podem atingir o âmbito educacional? E quais as questões epistemológicas que embasam as estratégias de gamificação na educação?

Na educação a gamificação apresenta um desenvolvimento mais denso dos elementos de games e possui o intuito de priorizar a aprendizagem a partir de elementos mais complexos, que levem em conta a interação com o meio, com as tecnologias e com as pessoas, o que pode levar a um nível maior de engajamento e motivação nas atividades pedagógicas. O Quadro 1 evidencia alguns modelos de teorias de aprendizagem que servem como fundamento para a gamificação na educação.

**Quadro 1** – Teorias epistemológicas que fundamentam a gamificação na educação

Teoria	Características da teoria em contexto de gamificação na educação
Fluxo (Mihaly Csikszentmihalyi)	Um sistema adequado ao nível do aprendiz para envolvê-lo no estado de fluxo, em constante interesse, no qual nada mais parece importar, pois a exigência da tarefa é adequada às habilidades do aprendiz. Desse modo, as atividades comuns, através da gamificação, recebem uma nova configuração, um estado de fluxo, o que pode ser relevante, principalmente aquelas que exigem do aprendiz perseverança e comprometimento (HAMARI; KOIVISTO, 2014).
Condicionamento operante (Skinner)	Fornece um sistema que visa ao reforço de comportamentos positivos de estímulos à aprendizagem. Por meio de recompensas ao término de uma determinada tarefa, ranking com o status dos participantes e <i>feedback</i> para encorajar o aprendiz a realizar uma determinada ação. É importante compreender as limitações da análise comportamental, uma vez que as recompensas podem vir a substituir a motivação intrínseca e o ranking deve ter um equilíbrio entre ganhar e perder, para não desmotivar aqueles que possuem pontuação abaixo da média (ABDI, 2016).
Teoria Motivacional ARCS (Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction) (Keller)	A Teoria Motivacional ARCS tem como base elementos que em conjunto proporcionam as condições consideradas necessárias para que o aluno possa ser totalmente motivado pelo processo de aprendizagem. Elementos como atenção, relevância, confiança e satisfação. Essa teoria propõe despertar e manter a atenção do aluno. Sendo assim, os conteúdos de aprendizagem devem ser relevantes para que seja significativo aprender o que é proposto. É necessário promover a confiança do aluno, para que ele se sinta seguro de realizar todo o processo de aprendizagem e obtenha satisfação, por meio do sentimento de recompensa positiva em torno da aprendizagem (KELLER, 2017).
Autodeterminação	Conforme Shi e Cristea (2016), permite aos aprendizes assumir o papel de automotivação na sua própria educação. As experiências de aprendizagem, para fomentar motivação intrínseca, envolvem três pontos básicos: a) autonomia, capacidade de regular os próprios comportamentos e agir conforme suas intenções de aprendizagem; b) competência, sentimento de alcançar o domínio de habilidades e confiança para vivenciar experiências com maestria; c) ligação, conexão e interação com os outros.

Aprendizagem Social (Robert Bandura)	Conforme Kapp (2011), a interação social influencia o aprendiz a modelar o comportamento para atingir o considerado apropriado e mantê-lo. A interação social com o ambiente e o comportamento são responsáveis pela aprendizagem. O aprendiz observa um comportamento, testemunha seu reforço e o processa internamente.
Aprendizagem (apprenticeship) cognitiva – cognição situada	Fornecer a oportunidade de explorar o ambiente e cenários autênticos com feedback e orientação para realização das atividades (KAPP, 2012).
Design Instrucional	Segundo Silva (2015), fornece meios de controle do aprendiz, utilizando materiais, processos e tecnologias para planejar e implementar soluções que viabilizam a aprendizagem. Nessa perspectiva, a atenção do aluno deve ser despertada, os objetivos devem ser claros, <i>feedback</i> constante, primar pelo desempenho e avaliá-lo.

**Fonte:** Elaborado pelos autores deste artigo com base em Kapp (2012).

A identificação e observação das teorias e concepções pedagógicas são fundamentais para compreender de que forma a gamificação vem sendo desenvolvida na educação, em virtude do momento histórico e cultural da sociedade, permeada pela cultura digital. Desse modo, o ato educativo visa mais que formar para o trabalho, mas desenvolver a capacidade de colaboração e autonomia e a formação de indivíduos com competência para refletir sobre questões sociais.

## Percurso metodológico

O presente estudo configura-se como pesquisa qualitativa, que conforme Sampiere, Collado e Lúcio (2013, p. 33), “se baseia mais em uma lógica e em um processo indutivo (explorar e descrever, e depois gerar perspectivas teóricas)”. Do mesmo modo, foi realizada com base em Revisão Sistemática de Literatura, conforme os princípios propostos por Yin (2016), que aponta as revisões com o objetivo de reunir o que se conhece sobre um determinado tema, destacando possíveis linhas de pensamento controversas ou díspares, como também o progresso científico que envolveu o tema no perpassar de um período específico determinado pelo pesquisador. É também de

cunho descritivo (SAMPIERE; COLLADO; LUCIO, 2013).

Para a pesquisa foi utilizado o catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no intuito de responder à questão de pesquisa que serviu como orientação à revisão sistemática de literatura e para verificar as possíveis evidências epistemológicas/teoria de aprendizagem relacionada à gamificação na educação. Por conseguinte, a questão norteadora é: quais as perspectivas teóricas encontradas no desenvolvimento de pesquisas científicas sobre gamificação na educação?

Para a realização da RSL foram utilizados os seguintes métodos: a) análise teórico/bibliográfica, para fazer um recorte epistemológico sobre as teorias de aprendizagem no desenvolvimento de pesquisas sobre gamificação na educação; b) levantamento sistemático da literatura – definição da pergunta; c) realização da pesquisa, triagem das dissertações; d) extração de dados e mapeamento; e) síntese dos dados; e f) redação e publicação dos resultados.

Os termos escolhidos para a busca na base de dados foram: *gamification*, gamificação, gamificação e epistemologia, gamificação e teoria de aprendizagem. A busca foi realizada

durante o mês de dezembro de 2018. Foram adicionados filtros para que de fato fossem apresentados resultados relevantes para este estudo.

### Quadro 2 – Estratégias de busca

Fonte	Banco de Teses e Dissertações da Capes
Área de pesquisa	Ciências humanas
Linguagem	Língua portuguesa e inglesa.
Período	2013 a 2018.

**Fonte:** Elaborado pelos autores deste artigo.

Os critérios para seleção das pesquisas foram dissertações de mestrado acadêmico que estivessem relacionadas ao uso de gamificação apenas na área da educação. O recorte foi limitado, portanto, à grande área

do conhecimento ciências humanas e à área da educação, e refinado para o período dos últimos cinco anos. O Quadro 3 apresenta o resultado inicial da busca utilizada para a seleção das dissertações.

### Quadro 3 – Resultado das palavras-chave que atendem à pergunta da pesquisa

TERMO DE BUSCA	CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES		
	SEM FILTRO	COM FILTRO	RELACIONADOS AO TEMA
GAMIFICATION	117	11	11
GAMIFICAÇÃO	113	13	14

**Fonte:** Elaborado pelos autores deste artigo.

Logo após a busca inicial, das 25 dissertações selecionadas, 10 encontravam-se duplicadas. Todavia duas não estavam disponíveis em rede e por isso não compõem a análise. A dissertação de Cavalcante (2017) analisava os desafios de investigar como as práticas pedagógicas gamificadas podem contribuir para promover a motivação de aprendizado significativo em alunos de cursos de idiomas, a partir da aprendizagem significativa de Ausubel e baseada na Teoria da Autodeterminação; a outra dissertação, de Ferreira (2015), tinha como objeto de estudo a gamificação como estratégia didática na formação de professores. Contudo, não estavam disponíveis em rede para que pudessem compor a análise.

Após a leitura inicial, quatro dissertações foram excluídas por não apresentarem nenhuma relação com a gamificação. A pesquisa de Portal (2016) abordava as estratégias utilizadas pelos diferentes atores envolvidos com educação a distância para minimizar a evasão e

potencializar a permanência dos estudantes na modalidade de ensino. A pesquisa de Eufrásio Junior (2015) apresentava um estudo teórico sobre a criação de materiais digitais para curso online na perspectiva do *design thinking*.

Das duas restantes, a dissertação de Nascimento (2016) baseava-se no desenvolvimento de um jogo para o ensino de ciências e, ainda que mencionasse brevemente a gamificação e apresentasse o termo nas palavras-chave do resumo, não respaldava a pesquisa com base nas estratégias de game, mas na aprendizagem baseada em jogos digitais. A pesquisa de Emilio (2010), por sua vez, mesmo mencionando a gamificação como metodologia ativa, não a tinha como objeto principal de pesquisa, portanto optamos por excluí-la da análise de dados.

As nove dissertações restantes foram consideradas relevantes para a construção desta pesquisa, contribuindo para o embasamento teórico. O Quadro 4 apresenta a síntese das dissertações selecionadas.

**Quadro 4** – síntese dos dados apresentados nas dissertações selecionadas

AUTOR	Identificação no artigo	Tema	Ano	Palavras-chave
Bruno Rezende	D1	Gamificação como prática docente	2018	Gamificação; Metodologias Ativas; Práticas Docentes; Formação Docente; Ensino e Aprendizagem.
Flávio Souza	D2	Estratégias e potencialidades da gamificação na educação	2018	Educação; Gamificação; Práticas Pedagógicas.
Marcelo Fardo	D3	Gamificação como estratégia pedagógica	2013	Jogos Eletrônicos; Games; Gamificação; Ambientes de Aprendizagem; Estratégias Pedagógicas.
Mércia Figueiredo	D4	Gamificação e Formação Docente	2016	Formação docente; Gamificação; Formação continuada.
Eliane Vicente	D5	Apropriações e táticas dos estudantes na perspectiva do ensino com gamificação	2017	Apropriação; Estratégia; Gamificação; Ensino; Tática.
Fabiana Ribeiro	D6	Aprimoramento da aprendizagem por meio da gamificação	2018	Letramento; Gamificação; Ensino da Escrita.
Fábio Alves	D7	Gamificadas a partir do design instrucional	2015	Tecnologias da Informação e Comunicação; Ambientes Virtuais de Aprendizagem; Gamificação; Codesign.
Cristina Martins	D8	Gamificação enquanto práticas pedagógicas	2015	Gamificação; Práticas Pedagógicas; Formação de Professores; Educação Continuada.
Franciele Vieira	D9	O ensino de língua estrangeira com aplicativos gamificados	2018	Estudos culturais em educação, aplicativos para celulares, <i>Duolingo</i> , <i>Babbel</i> , games.

**Fonte:** Elaborado pelos autores deste artigo.

O presente trabalho baseou-se no tema de estudo, problema da pesquisa, resumo, palavras-chave, introdução, principais resultados e considerações para análise de dados das dissertações e como critério para identificar

as teorias que envolvem as propostas de gamificação no campo educacional.

Para tanto, como critério serão observados os indícios de teoria de aprendizagem que fundamentam a gamificação na educação (Quadro 1).



Ressaltamos que a perspectiva epistemológica e, por consequência, a teoria de aprendizagem nem sempre são contempladas de modo consciente pelos pesquisadores. Verificaremos também o tipo de gamificação: estrutural e de conteúdo (KAPP; BLAIR; MESCH, 2014).

## Resultados e discussões

As nove dissertações da base de dados da Capes foram analisadas qualitativamente, com o intuito de verificar as teorias de aprendizagem evidenciadas em cada pesquisa especificamente. Inicialmente, após a leitura das dissertações, foi possível perceber que quatro delas fazem menção ao sociointeracionismo. Por questão de organização do tratamento dos dados coletados, as dissertações serão apresentadas conforme a ordem de classificação do Quadro 4.

A pesquisa de Rezende (2018) aborda a gamificação sob a ótica do professor e sua ação no ambiente escolar. Ainda que faça alusão à teoria de Vygotsky, não há elementos na dissertação e análise de dados que a configure como permissora da pesquisa. Apresenta a gamificação aplicada como metodologia ativa ao fazer docente, como um método “atrativo” para a nova geração conectada. Identifica as metodologias ativas a partir do conceito de Valente e outros (2017), que consideram as metodologias ativas como a criação de situações de aprendizagem para proporcionar aos aprendizes colocar seus conhecimentos em ação, de modo a pensar e conceituar o que aprendem e vivenciam por meio de criação de estratégias cognitivas, da capacidade de refletir sobre suas práticas, construindo conhecimento sobre os conteúdos trabalhados em atividades escolares.

Conforme esse autor, as metodologias ativas possibilitam aos aprendizes interagir com os colegas e professor, explorar atitudes e valores pessoais e sociais e fornecer e receber *feedback*. A gamificação também é conceituada como metodologia ativa por Filatro e Cavalcanti (2018). Apresenta a gamificação como possibilidade de tornar o ambiente mais interativo e a partir

disso enriquecer as práticas pedagógicas dos professores.

O objetivo de Rezende (2018) é discutir criticamente o conhecimento, a adesão, os benefícios e as dificuldades que os docentes do ensino médio à pós-graduação encontram na aplicação da gamificação na educação e esclarece que parte dos professores e docentes desconhecem como desenvolver estratégias de gamificação. Percebe-se uma ênfase maior na motivação extrínseca, o que denota cuidado, uma vez que para Zichermann e Cunningham (2011), enfatizar recompensas extrínsecas pode vir a enfraquecer e destruir as motivações intrínsecas do indivíduo, afetando seu lado motivacional. Nesse sentido, apesar da epistemologia cunhada em Vygotsky, o foco é na gamificação estrutural.

Por conseguinte, a pesquisa de Souza (2018), que retrata as estratégias e potencialidades da gamificação na educação, contempla junto ao sociointeracionismo a teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner. As principais contribuições de Vygotsky com a teoria da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) foram: permitir ao professor conhecer o nível que se encontra o aluno (zona de desenvolvimento real); identificar seu estágio cognitivo; e delimitar o que ele é capaz de atingir (zona de desenvolvimento proximal). Sendo assim, será possível desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem na zona de desenvolvimento potencial.

Ressaltam que, para Vygotsky (LAKOMY, 2014), o contexto social influencia diretamente no desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Na pesquisa de Souza (2018), a linguagem e a comunicação caminham juntas ao desenvolvimento cognitivo, posto que a língua é a principal representação cultural e aponta para a mediação como instrumento essencial à aprendizagem por meio da interação social e da representação de signos e símbolos. Os instrumentos constituem mediações, como os signos e a escrita, o que difere o ser humano do comportamento animal, uma vez que os



animais não criam símbolos e signos como os homens de todas as culturas o fazem.

Souza (2018) respalda sua pesquisa nas implicações propostas pelo sociointeracionismo de modo explícito, ressaltando que cabe à escola conduzir o aluno a construir conhecimento apoiado nos conceitos verdadeiros, nos conceitos científicos, posto que os conceitos verdadeiros sejam delegados à escola para que os alunos realmente aprendam em detrimento dos pseudoconceitos, cujo apoio está nas aparências das coisas e nas experiências pessoais.

Da mesma forma, optam de forma ciente pela Teoria das Inteligências Múltiplas como complemento e integração ao sociointeracionismo. Lakomy (2014) menciona o surgimento de diversas ciências ao longo do percurso histórico da vida humana e menciona a Teoria das Inteligências Múltiplas como forma de rompimento com a concepção de uma inteligência única, igual entre todos os indivíduos e mensurada por testes de Q.I. Cada indivíduo tem capacidades e várias inteligências.

Souza (2018) retrata em seu trabalho as categorias de inteligências propostas por Gardner, que são: a) Linguística; b) Musical; c) Lógico-matemática; d) Espacial; e) Corporal-Cinestésica; f) Pessoal; g) Intrapessoal; e h) Naturalística, sendo as duas últimas acrescentadas após os avanços da pesquisa de Gardner. Dessa maneira, Souza (2018, p. 62) esclarece que as pesquisas “se fundamentam nas proposições epistemológicas de Lev Vygotsky com o intuito de ampliar a compreensão dos estudos acerca da Teoria das Inteligências Múltiplas”. Tanto a Teoria das Inteligências Múltiplas quanto o Sociointeracionismo são teorias cognitivas de aprendizagem. A pesquisa de Souza (2018) apresenta indícios de gamificação estrutural.

Dando continuidade, a dissertação de Fardo (2013) – cuja temática é a gamificação como estratégia pedagógica –, para respaldar a gamificação no cenário escolar também utilizou os pressupostos da perspectiva epistemológica de Vygotsky, abordando a gamificação sob o prisma sócio-histórico de Vygotsky, relacio-

nando o processo de ensino e aprendizagem com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

O pesquisador refere-se à gamificação na educação como meio para promover a aprendizagem, ressaltando que os métodos tradicionais de ensino, presentes na maioria das instituições, não são capazes de atender a demanda de formação do indivíduo, que incorpora cada vez as características da cultura digital.

Fardo (2013) traz importantes contribuições acerca do enfoque epistemológico que fundamenta a aplicação da gamificação na educação, ao afirmar que a gamificação na educação deve estar fundamentada na ética profissional e moral para cumprir os objetivos propostos para a aprendizagem e questionando se os aspectos ligados diretamente ao behaviorismo, como uso de recompensas, insígnias, pontos, medalhas e tabelas de líderes, podem de fato ser utilizados na gamificação para potencializar o aspecto interacionista da gamificação e promover aprendizagem.

Para Fardo (2013), o simples fato de acrescentar tais elementos a fim de estimular a motivação para realizar as tarefas torna a gamificação uma abordagem behaviorista de estímulo à mudança de comportamento por meio de recompensas e punições. Aponta também que não existe um caminho único para aplicar a gamificação, já que ela pode ser aplicada com o intuito de direcionar o comportamento do indivíduo, conforme os moldes da teoria comportamental, ou pode ser uma trilha para a construção de experiências significativas, ancorada em uma perspectiva interacionista, ou conforme outra epistemologia que compreenda a aprendizagem e os games de modo mais complexo. A pesquisa de Fardo (2013) tem sua base na gamificação de conteúdo.

Em sequência, outra narrativa que faz crítica ao modelo de gamificação pautado na análise comportamental é a dissertação de Figueiredo (2016), cuja temática é gamificação e formação docente. Esse autor assinala que, partindo do

princípio behaviorista, a gamificação torna-se um processo de estímulo-resposta-reforço, com o intuito de tornar motivadoras as atividades a serem realizadas. Quer dizer, tarefas são ofertadas, cumpridas ou falhadas, e posteriormente recompensadas. Figueiredo (2016) salienta a importância de um critério analítico que vislumbre que esta influência pode tornar-se problemática na sua utilização na educação. Propõe o construtivismo como teoria epistemológica contraposta ao behaviorismo, pois, conforme esse autor, o conhecimento é construído e não transmitido; complementa que os estudantes devem possuir um papel ativo no processo de aprendizagem.

A concepção construtivista, como apontado por Lakomy (2014), compreende o processo de ensino e aprendizagem como um processo social de caráter ativo. Contextualizados com o mundo físico e social, os conteúdos constituem produtos sociais e culturais. O professor, nessa perspectiva, é um mediador entre o aluno e a sociedade. Todavia, faz menção também aos estudos de Vygotsky sem mencionar as diferenças entre o construtivismo de Jean Piaget e o sociointeracionismo, ambas teorias cognitivas de aprendizagem. Como exemplo dessa diferenciação está a aprendizagem, que para Piaget é condicionada ao desenvolvimento e tem pouca influência sobre o mesmo. Em contrapartida, para Vygotsky a interação social tem influência no desenvolvimento e na aprendizagem, ou seja, quanto mais adquire aprendizagem, maior o desenvolvimento do indivíduo. A pesquisa de Figueiredo (2016) aproxima-se da visão da gamificação sob o prisma da gamificação de conteúdo.

A dissertação seguinte, realizada por Vicente (2017) com o tema “apropriações e táticas dos estudantes na perspectiva do ensino com gamificação”, a incidência epistemológica presente na pesquisa é a Teoria da Invenção do Cotidiano proposta por Certeau, cujo estudo pressupõe que a relação social determina o indivíduo e não o contrário, e analisa as práticas sociais cotidianas como processo de interação. Vicente

(2017) justifica a escolha da teoria como uma forma de conceber um espaço de expressão dos estudantes, permitindo que possam criar apropriações e táticas para equilibrar as regras definidas pelo professor – compreendido na pesquisa como agente estratégico – e as necessidades de uso dos estudantes, denominados de agentes táticos.

Para Vicente (2017), a gamificação nesse prisma contribui para reduzir as ações em desacordo com as regras estabelecidas pelo docente, aspecto que a gamificação por si só contempla, pois conforme Busarello (2016) as regras estabelecidas nos games e transpostas em ambientes gamificados têm a função de determinar as ações dos indivíduos para cumprir os desafios e metas estabelecidas e buscam nivelar a complexidade das atividades ao perfil do sujeito, permitindo o desenvolvimento do pensamento estratégico.

Nesse contexto, conforme Busarello (2016), a participação voluntária é um dos princípios dos games que estão presentes na gamificação. É necessária uma interação real entre o sujeito e o jogo e, para tanto, se faz necessário que o indivíduo aceite as metas, regras e o sistema de *feedback* propostos pelo game e/ou atividade gamificada. Nesse sentido, a perspectiva da gamificação da pesquisa de Vicente (2017) é a estrutural.

A dissertação de Ribeiro (2018) aborda o aprimoramento da escrita por meio da gamificação aplicada pelo viés do letramento. A teoria de aprendizagem que respalda a pesquisa recai sobre Kleiman (2007), que considera que a participação do indivíduo em determinada prática social só é possível quando ele sabe como agir em situações comunicativas, compreende o campo de socialização dos gêneros do discurso e sabe qual e quando usar determinado gênero discursivo.

Outra perspectiva teórica que aparece no relato é a Pedagogia dos Multiletramentos, que difere da ótica de Kleiman (1995), ao passo que o conceito de letramento (múltiplos) faz menção à multiplicidade e variedade de práticas

letradas e gêneros textuais e de discurso. Os multiletramentos, por sua vez, consideram a multiplicidade cultural e a semiótica de construção dos textos presentes na nossa sociedade (ROJO, 2012). A uma ênfase maior em Kleiman (1995) nos elementos analisados nessa pesquisa. Contudo, em alguns momentos a Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais aparecia em maior evidência do que os elementos oriundos dos games. Da mesma forma, o enfoque da gamificação é o estrutural.

A dissertação do pesquisador Alves (2015) apresenta a gamificadas a partir do design instrucional; a aplicação da gamificação é feita no sistema de gerenciamento de aprendizagem Moodle, por meio de dois experimentos envolvendo participantes de graduação em Ciência da Computação e Ciência Tecnológica de Alimentos, e estudantes de pós-graduação na área da Ciência da Computação e administração pública, bem como professores da área de linguística e da educação.

Muitos pesquisadores criticam esse tipo de abordagem, associando-a ao behaviorismo, dado que, para Misukami (1986, p. 8), “esse tipo de ensino volta-se para o que é externo ao aluno: o programa, as disciplinas, o professor. O aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades superiores”. Nesse contexto, o aluno é colocado em uma situação de passividade. O enfoque da intervenção é pautado no uso de medalhas, concedidas aos estudantes ao cumprirem uma determinada tarefa. Com forte influência das ideias behavioristas, é apontada por Filatro e Cavalcanti (2018) como estrutural, com pressupostos do behaviorismo.

Por fim, a dissertação de Martins (2015) traz o relato com base na gamificação e formação docente em tempos de cibercultura, retratando as políticas que orientam a organização curricular, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Estatuto da Criança e do Adolescente e documentos oficiais propostos pela Organização das Nações Unidas, UNICEF e Unesco como importantes para a construção

de projetos de aprendizagem.

Contudo, propõe um modelo empírico de gamificação pautado nos elementos de *Massively Multiplayer Online Role-Playing Game* (MMORPG), o qual, de acordo com Achterbosch e outros (2008), tem sua origem no RPG, em que os jogadores vivenciam missões e desafios com distintos objetivos, e difere de um *single-player* por concentra-se em missões colaborativas com a opção de competir contra outros grupos ou equipes. Conforme esse autor, nos MMORPG as interações sociais entre os jogadores em é um ponto importante, principalmente em um game de interpretação de personagens e na dinâmica de formação dos grupos. Dessa forma, para o sucesso de situações de aprendizagem a partir da gamificação deve-se levar em conta a comunicação e o papel da socialização dentre os que dela participam. A gamificação proposta por Martins (2015) é a de conteúdo.

A dissertação de Vieira (2018) analisa os aplicativos Duolingo e Babel para o ensino de língua estrangeira. Os aplicativos foram projetados com o uso da gamificação, com o incentivo à participação, aos rankings, às pontuações, às metas, aos desafios e à continuidade. Epistemologicamente, a pesquisa de Vieira (2018) apoia-se nos Estudos Culturais, a partir do conceito de cultura da convergência cunhado por Jenkins (2009, p. 27), “na qual as velhas e as novas mídias colidem, na qual a mídia corporativa e a mídia alternativa se cruzam, onde o poder do produtor de mídia e o poder do consumidor interagem de maneiras imprevisíveis”. Nesse sentido, traz significativas transformações sobre a forma como os indivíduos interagem com o meio.

Da mesma forma, uma das bases epistemológicas para Vieira (2018) é o M-learning, sendo que para Silva (2015) os embasamentos teóricos para a sustentação desta perspectiva educacional ainda são incipientes, principalmente para a criação de cursos longos e para a realização de avaliação da aprendizagem. Contudo, os dados atuais mostram-se consistentes para indicar que esta perspectiva pode

contribuir para a aprendizagem nos diversos cenários: formal, não formal e informal. Percebem-se indícios da gamificação sob o prisma estrutural.

Por último, as questões epistemológicas são evidenciadas na literatura sobre gamificação na educação, em sua maioria sem uma discussão sobre sua influência mais densa sobre a gamificação em contexto educacional. As concepções teóricas de aprendizagem em alguns casos assumem um papel ornamental e a gamificação passa a configurar-se como ferramenta motivacional sobre o discurso de inovação para estimular comportamentos positivos sem uma perspectiva mais densa. Em algumas dissertações falta embasamento teórico a respeito da gamificação na educação.

Das dissertações analisadas, cinco apresentam a gamificação estrutural, que compreende a aplicação de elementos de games a um conteúdo já existente (KAPP; BLAIR; MESCH, 2014) e quatro embasam sua pesquisa na gamificação de conteúdo, na qual a dinâmica, a informação e o conteúdo são alterados por meio dos elementos de games (KAPP; BLAIR; MESCH, 2014).

## Considerações

No caminhar da pesquisa, foi observado que há evidência das concepções pedagógicas na literatura científica sobre gamificação na educação, mas que mesmo sendo um tema discutido na área, carece de maior rigor científico para que o embasamento epistemológico não foque no uso da gamificação como uma ferramenta para gerar mudanças positivas de comportamento, mas para que o sentido seja para desenvolver a interação entre as pessoas com as tecnologias e com o meio, com o intuito de promover a construção da aprendizagem. As teorias de aprendizagem evidenciadas no desenvolvimento da gamificação na educação foram: a) sociointeracionismo; b) construtivismo; c) teoria das inteligências múltiplas; d) teoria da invenção do cotidiano; e) prática

social de letramento; f) análise comportamental; g) *Massively Multiplayer Online Role-Playing Game*.

Além disso, foi possível observar a necessidade de conhecer mais profundamente a gamificação, compreender suas mecânicas, componentes e dinâmicas para inseri-la de forma densa e com respaldo teórico preciso, a fim de contrapor a gamificação com enfoque comportamentalista para contribuir com a educação na cultura digital que favoreça a construção de conhecimentos empíricos da gamificação na educação. O estudo também permitiu perceber que o embasamento epistemológico é necessário para que a aplicação da gamificação não passe a ser um recurso de adorno para tornar as aulas atrativas e para que as estratégias de games potencializem a construção do conhecimento por meio da colaboração, das missões, descobertas e empoderamento do aluno.

As reflexões levantadas neste ensaio permitem repensar o aperfeiçoamento das pesquisas, possibilitando desenvolvê-las com maior rigor teórico relacionado às teorias que fundamentam a aplicação da gamificação em ambientes educacionais. Longe de significar uma desvalorização das pesquisas científicas, mas sim reconhecer suas limitações.

Apresentamos aqui os limites da pesquisa que se configura pelo número de dissertações analisadas, mas que abre espaço para novas investigações dos elementos necessários para sua aplicação mais aprofundada. Por fim, foi evidenciado que a principal concepção teórica de aprendizagem que fundamenta a literatura sobre estratégias de games é a Teoria sociointeracionista, mas ainda que em alguns casos apresenta-se um desacordo entre as epistemologias, apontando para paradoxos teóricos.

## REFERÊNCIAS

ABDI, A. **Process of gamification**: gamifying a tourism concept. 2016. Disponível em: [https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/106171/Abdi\\_Amir.pdf?sequence=2](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/106171/Abdi_Amir.pdf?sequence=2). Acesso em: 20 out. 2018.

- ACHTERBOSCH, L. *et al.* **Massively multiplayer online role-playing games: the past, present, and future.** 2008. Disponível em: <https://www.cs.vu.nl/~eliens/stud/local/cie/a9-achterbosch.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.
- ALVES, F. P. **O planejamento de atividades gamificadas a partir de uma abordagem participativa do design instrucional em ambientes virtuais e aprendizagem.** 2015. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, 2015.
- BOGOST, I. **Gamification is bullshit.** 2011. Disponível em: <https://www.theatlantic.com/technology/archive/2011/08/gamification-isbullshit/243338/>. Acesso em: 20 out. 2018.
- BUSARELLO, R. I. **Gamification: princípios e estratégias.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.
- CAVALCANTE, M. D. L. **Gamificação na educação: uma proposta de framework para práticas pedagógicas gamificadas baseada na teoria da autodeterminação.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Santarém, PA, 2017.
- EMILIO, T. C. **Metodologias ativas no ensino fundamental anos finais e ensino médio: teóricos e estratégias.** 2018. 70f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Itajaí, SC, 2018.
- EUFRÁSIO JUNIOR, N. L. **Do design instrucional ao design thinking – desafios e possibilidades para a inovação na educação corporativa na modalidade online: o caso Senacrs.** 2015. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, RS, 2015.
- FARDO, M. L. **A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem.** 2013. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul, RS, 2013.
- FERREIRA, B. S. **O uso da gamificação como estratégia didática na capacitação de professores para o uso de softwares educativos.** 2015. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2015.
- FIGUEIREDO, M. V. C. **Gamificação e formação docente: análise de uma vivência crítico-reflexiva dos professores.** 2016. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2016.
- FILATRO, A; CAVALCANTI, C. **Metodologias inovativas na educação presencial, a distância e corporativa.** São Paulo: Saraiva, 2018.
- HAMARI, J.; KOIVISTO, J. **Measuring flow in gamification: dispositional flow scale-2.** computers in human behavior. 2014. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/264637700\\_Measuring\\_flow\\_in\\_gamification\\_Dispositional\\_Flow\\_Scale-2](https://www.researchgate.net/publication/264637700_Measuring_flow_in_gamification_Dispositional_Flow_Scale-2). Acesso em: 20 out. 2018.
- JENKINS, H. **A cultura da convergência.** Tradução Suzana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.
- KAPP, K. **Bandura's social learning theory.** Intelligent fusing learning, technology e business. 2011. Disponível em: <http://karlkapp.com/banduras-social-learning-theory/>. Acesso em: 15 set. 2018.
- KAPP, K. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education.** San Francisco: Pfeiffer, 2012.
- KAPP, K. M.; BLAIR, L.; MESCH, R. **The gamification of learning and instruction fieldbook – ideas into practice.** EUA: Wiley, 2014.
- KELLER, J. M. **Development and use of the ARCS model of instructional design.** Department of Educational Research/Florida State University, 2017. Disponível em: <https://yuripavlov.ru/wp-content/uploads/2017/07/KellerMotivatsiya1987.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.
- KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, RS, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.
- KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).
- LAKOMY, A. M. **Teorias cognitivas de aprendizagem.** Curitiba: Intersaberes, 2014.
- MARTINS, C. **Gamificação nas práticas pedagógicas: um desafio para a formação de professores**

- em tempos de cibercultura. 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS. Porto Alegre, 2015.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- NASCIMENTO, C. M. **O jogo como interface de aprendizagem da ciência no ensino médio**. 2016. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tiradentes (UNIT), Aracaju, 2016.
- PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática**: ensino e conhecimento científico. Caxias do Sul, RS: Educus, 2009.
- PIMENTEL, F. S. C. **Conceituando gamificação na educação**. 2018. Disponível em: <http://fernandospimentel.blogspot.com/2018/>. Acesso em: 20 out. 2018.
- PORTAL, C. **Estratégias para minimizar a evasão e potencializar a permanência em EAD a partir de sistema que utiliza mineração de dados educacionais e learning analytics**. 2016. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, RS, 2016.
- REZENDE, B. A. C. **Gamificação como prática docente**: possibilidades e dificuldades. 2018. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVAS), Pouso Alegre, MG, 2018.
- RIBEIRO, F. O. **A escrita na “Idade Mídia”**: aprendizagem e aprimoramento por meio da gamificação. 2018. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Alfenas, MG, 2018.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SCHLEMMER, E. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: *design e* cognição em discussão. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 73-89, jul./dez. 2014.
- SHI, L.; CRISTEA, A. I. **Motivational gamification strategies rooted in selfdetermination theory for social adaptive e-learning**. 2016. Disponível em: <https://www.dcs.warwick.ac.uk/~acristea/HTML/ITS16/SL-ITS2016aic.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.
- SILVA, R. S. **Ambientes virtuais e multiplataformas online na EAD**. São Paulo: Novatec, 2015.
- SOUZA, F. M. G. **Gamificação na educação**: aproximações, estratégias e potencialidades. 2018. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ouro Preto, MG, 2018.
- TESSER, G. J. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. **Educar**, Curitiba, n. 10, p. 91-98, 1995.
- VALENTE, J. A. *et al.* Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416x.17.052.ds07>. Acesso em: 15 out. 2018.
- VICENTE, E. M. **Apropriações e táticas de estudantes em processo de ensino com gamificação**. 2017. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Belo Horizonte, 2017.
- VIEIRA, F. K. **O ensino de línguas estrangeiras em aplicativos para telefones celulares**: a aprendizagem como um game. 2018. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Canoas, RS, 2018.
- YIN, R. **Métodos de pesquisa**: pesquisa qualitativa do início ao fim. Porto Alegre: Penso, 2016.
- ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. **Gamification by design**: implementing game mechanics in web and mobile apps. Sebastopol: O’Reilly Media, 2011.

Recebido em: 03/02/2019  
Aprovado em: 10/12/2019



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.



# AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E SEUS EFEITOS NA GESTÃO ESCOLAR: A CONCEPÇÃO DOS DIRETORES

*Nonato Assis de Miranda (PPGE/USCS /UNIP)\**

<https://orcid.org/0000-0001-6592-3381>

*Paulo Sérgio Garcia (PPGE/USCS)\*\**

<https://orcid.org/0000-0003-4840-391X>

*Estéfano Vizconde Veraszto (UFSCar)\*\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-4029-4803>

## RESUMO

No contexto das políticas de avaliação em larga escala, este artigo apresenta os resultados de um estudo que investigou as concepções de gestores escolares acerca do uso dos resultados dessa avaliação na rede pública paulista de ensino. Os dados foram coletados por meio de um questionário estruturado e tratados pelo método da Análise Fatorial. As concepções dos gestores mostram a importância das avaliações em larga escala no desenvolvimento de práticas de gestão que estão atreladas às dimensões pedagógica e de monitoramento do currículo, sendo o pagamento do bônus um incentivo à melhoria dos resultados educacionais. Conclui-se que essas concepções apontam para o alinhamento entre o preconizado pelas políticas educativas paulistas e um modelo de avaliação que se tornou um instrumento de auditoria orientado para a obtenção de dados com vistas à definição de políticas e orientação da gestão escolar.

**Palavras-chave:** Avaliação em larga escala. Gestor escolar. Política de mérito. Qualidade do ensino.

## ABSTRACT

### LARGE SCALE ASSESSMENT AND ITS EFFECTS: THE CONCEPTION OF SCHOOL PRINCIPALS

In the context of large-scale assessment policies, this article presents the results of a study that investigated the views of school principal on the use of the

\* Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e Coordenador Geral do Curso de Pedagogia da Universidade Paulista (UNIP). E-mail: [mirandanonato@uol.com.br](mailto:mirandanonato@uol.com.br)

\*\* Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Professor do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (PPGE/USCS) e Coordenador do Observatório de Educação do Grande ABC. E-mail: [paulo.garcia@uscs.edu.br](mailto:paulo.garcia@uscs.edu.br)

\*\*\* Doutor em Educação, Ciência e Tecnologia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor Adjunto do Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Campus Araras – e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Natureza e Matemática (UFSCar). E-mail: [estefanovv@gmail.com](mailto:estefanovv@gmail.com)

evaluation results in the state school system of Sao Paulo. Data were collected through a structured questionnaire and treated by the method of factor analysis. The conceptions of managers show the importance of large-scale assessments in the development of management practices that are linked to pedagogical dimensions and curriculum monitoring being the payment of bonus an incentive to improve educational outcomes. We conclude that these concepts point to the alignment of Sao Paulo advocated by educational policies and an assessment model that became an audit tool directed to obtain data with a view to setting policy and orientation of school management.

**Keywords:** Large-scale assessment. School manager. Merit policy. Quality of education.

## RESUMEN

### EVALUACIÓN DE GRAN ESCALA Y SUS EFECTOS: EL DISEÑO DE LOS DIRECTORES DE ESCUELA

En el contexto de las políticas de evaluación en larga escala, este artículo presenta los resultados de una investigación sobre las opiniones de los directivos escolares sobre el uso de los resultados de la evaluación del sistema escolar en la provincia de San Pablo (Brasil). Los datos fueron obtenidos a través de la aplicación de un cuestionario y tratados por el método de análisis factorial. Las opiniones de los directivos escolares muestran la importancia de las evaluaciones en larga escala para el desarrollo de las prácticas de gestión, que están vinculadas a las dimensiones pedagógicas, al seguimiento de currículos y al pago de bonificaciones como incentivo para mejorar los resultados educativos. Llegamos a la conclusión de que estos conceptos apuntan para un alineamiento de las políticas educativas de San Pablo y el modelo de evaluación que se convirtió en una herramienta de auditoría para obtener datos con el fin de establecer políticas y direccionar la administración escolar.

**Palabras clave:** Evaluación en larga escala. Administrador escolar. Política de mérito. Calidad de la educación.

## Introdução

Este texto apresenta os resultados de um estudo que teve o propósito de investigar as concepções de um grupo de gestores escolares da Rede Pública Estadual de Ensino, na cidade São Paulo, acerca dos efeitos e usos dos resultados da avaliação em larga escala obtidos por meio do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp).

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) se caracteriza como uma avaliação de sistema que viabiliza o diagnóstico da qualidade nos componentes curriculares de Língua Portu-

guesa e Matemática, assim como o controle da eficiência e da eficácia do ensino, que são marcadas, sobretudo, por seu objeto avaliado, ou seja, os sistemas educacionais.

As avaliações em larga escala, especialmente as vinculadas à educação básica, têm se constituído numa temática que fomenta inúmeros debates no mundo acadêmico e político, bem como gerado pressão sobre os professores e as escolas, afunilamento do currículo, entre outros (MELLO E SILVA; TORRES, 2016). Contudo, por mais paradoxal que possa ser, trata-se de assunto ainda pouco compreendido por

gestores e professores das escolas de educação básica, ainda que eles sejam protagonistas no processo de implementação e usos desse modelo de avaliação (PIMENTA, 2012) que, diante das demandas sobre a qualidade do ensino, ganhou relevância no cenário nacional e internacional nos últimos anos.

Entende-se que essa “falta de compreensão” por parte de gestores e professores, com destaque para os primeiros, deve-se ao fato de que

[...] a avaliação foi transformada num instrumento de governação [sic] política e numa técnica de gestão ‘quando importou’ da economia e da gestão, novas teorias e metodologias avaliativas, com destaque para a gestão da qualidade total e para os processos de garantia da qualidade. (LIMA, 2015, p. 1.342).

Assim, por meio do “[...] debate político e teórico, verificou-se o crescente interesse pelo significado dessa prática, pelo seu papel no âmbito da política e administração educacional, pelos seus usos e reflexos” (FREITAS, 2007, p. 1) que recaem de modo mais efetivo na escola, cabendo aos gestores a responsabilidade de se apropriarem dos resultados dessas avaliações e estabelecerem planos de ação para que professores e demais educadores façam uso deles em benefício da melhoria da qualidade do ensino.

A partir de 1990, com exceção da educação infantil, esse modelo de avaliação começou a firmar-se como instrumento de monitoramento da educação básica e superior, propondo-se não apenas a aferição da qualidade dos resultados desses dois níveis de ensino como a indução da qualidade pretendida para os sistemas e as instituições educativas (FREITAS, 2007). Ademais, o Estado aperfeiçoou a produção e a difusão de dados estatísticos no campo educacional por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), fazendo com que, na década seguinte, a iniciativa fosse seguida por várias unidades da Federação.

Nesse contexto, São Paulo criou o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de

São Paulo (Idesp) com o objetivo de monitorar a educação, estabelecendo metas que as escolas devem alcançar ano a ano (SÃO PAULO, 2014). Trata-se de um indicador de qualidade do Ensino Fundamental (EF) e do Ensino Médio (EM) que utiliza o desempenho dos alunos nos exames Saesp e o fluxo escolar.

Partindo-se do pressuposto de que as avaliações em larga escala têm adquirido relevância na organização dos processos de planejamento e gestão educacional e que há a pretensão de que tais resultados sejam incorporados pelos educadores na consecução do trabalho escolar, desenvolveu-se este estudo com o propósito de identificar e analisar as concepções de um grupo de gestores de Escolas de EF e EM acerca das finalidades dos resultados do Saesp.

O texto está organizado da seguinte forma: inicialmente, realiza-se uma breve revisão teórica sobre a avaliação em larga escala, sinalizando o papel atribuído a ela no que tange à qualidade do ensino; em seguida, discute-se sobre o sistema de avaliação da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e o emprego da avaliação em larga escala como instrumento da política de mérito dessa rede de ensino; e, finalmente, são apresentados e discutidos os procedimentos metodológicos e os resultados do estudo em pauta.

## Avaliação Educacional em Larga Escala

Nas últimas décadas, a avaliação educacional passou a ser identificada a partir de duas dimensões: uma interna e outra externa. A primeira constitui-se, dentre outras, pela avaliação da aprendizagem realizada pelo professor como parte do seu fazer pedagógico, a autoavaliação e a avaliação institucional. Por sua vez, a externa manifesta-se pela avaliação do desempenho escolar, em larga escala, de natureza sistêmica, realizada por agente externo à escola, podendo orientar ações das mais variadas ordens nas políticas educacionais

(ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013; KLEIN; FONTANIVE, 1995; WIEBUSCH, 2012).

Assim, se, por um lado, a institucionalização da avaliação em larga escala como componente do monitoramento da educação básica e superior, no Brasil, é um fenômeno recente, por outro, o interesse pela avaliação enquanto elemento norteador das políticas educacionais é bem anterior a 1990 (FREITAS, 2007, p. 7). Contudo, é nessa década que as atenções por parte dos governos federal e locais intensificaram suas políticas de monitoramento da educação e esse modelo de avaliação, com diferentes propósitos, tornou-se elemento chave dessa empreitada (BAUER, 2006; FREITAS, 2007).

A título de esclarecimento, em razão do tema desta pesquisa, cabe frisar que, por vezes, emprega-se, de forma equivocada, o termo avaliação em larga escala como sinônimo da avaliação externa. Segundo Werle (2010, p. 22, grifo do autor), “a *avaliação externa* pode designar avaliação de uma instituição, realizada por profissional ou firma especializada neste tipo de consultoria, abrangendo todo o escopo ou apenas parte das ações institucionais”. Ela é compreendida como todo processo avaliativo do desempenho das escolas, desencadeado e operacionalizado por sujeitos alheios ao cotidiano escolar (MACHADO, 2012), sendo, por esse motivo, chamada de externa. Portanto,

[...] a *avaliação em larga escala* é um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino, ou seja, todas as escolas de um determinado nível ou série deste sistema, mesmo que utilizando procedimentos amostrais, na maior parte das vezes voltada predominantemente para o foco da aprendizagem dos alunos e com a finalidade de obter resultados generalizáveis ao sistema. (WERLE, 2010, p. 22, grifo do autor).

Percebe-se, portanto, que nem toda avaliação externa ocorre em larga escala, mas a “avaliação de larga escala é sempre uma avaliação externa às instituições escolares ava-

liadas”, sendo fundamental “agregar ao termo avaliação externa com a informação de que é ‘em larga escala’, pois é esse adjetivo que a diferencia quanto ao tipo e abrangência” sistêmica (WERLE, 2010, p. 22).

Assim sendo, independentemente da denominação a ela atribuída, trata-se de um modelo de avaliação que busca aferir o desempenho demonstrado pelos alunos com o propósito de se confrontar o que o ensino é e como ele deveria ser do ponto de vista do alcance de algumas habilidades sendo realizadas para diferentes fins.

Para Kellaghan (2001 apud VIANNA, 2003, p. 45), “uma das prioridades da avaliação em larga escala é a identificação de problemas de aprendizagem, com o fito evidente de imediata superação do quadro apresentado”, mas o autor evita utilizar o termo recuperação por entender que ele gera descrédito no meio educacional.

Barreto e Pinto (2001, p. 57), por meio de uma investigação que analisou o estado da arte em avaliação nos anos 1990, acrescentam que, dentre os objetivos das avaliações em larga escala, destaca-se o de:

[...] delinear o perfil cognitivo da população com base em informações de caráter censitário, permitindo reconstituir detalhes da trajetória escolar de populações que frequentam a escola e identificar a transição de um estágio cognitivo dos sujeitos para outro.

Ademais, essas autoras evidenciam uma preocupação com os novos modelos de organização da produção e a competência da mão de obra que está sendo formada para empregar tecnologia moderna, tendo a avaliação um papel de destaque para aferir essa competência (BARRETO; PINTO, 2001).

A avaliação em larga escala pode ainda se caracterizar como censitária quando procura abranger toda ou a maior parte dos alunos do período escolar a que se destina, e amostral quando é aplicada numa parcela, ou seja, um grupo considerado estatisticamente representativo do conjunto de alunos do ano escolar avaliado, a fim de que os dados obtidos e as

análises feitas possam ser considerados válidos para o conjunto da população (KLEIN; FONTANIVE, 1995; ROCHA, 2015).

Fortalecida e ampliada no contexto das reformas educativas dos anos 1990 (OLIVEIRA, 2000), a avaliação em larga escala vem, cada vez mais, adquirindo centralidade na formulação das políticas educacionais em vários níveis (VIANNA, 2003). No caso da educação básica, ela tem, paulatinamente, ultrapassado as cercanias das escolas, estreitando a distância entre o avaliador (governo) e o avaliado (escola), bem como produzindo referenciais nacionais de qualidade de ensino (BONAMINO; SOUSA, 2012).

## O Sistema de Avaliação da Secretaria da Educação de São Paulo e a Meritocracia Escolar

O Saresp é uma avaliação de caráter censitário implantada em 1996, que abrange, obrigatoriamente, a participação de todas as escolas públicas estaduais do ensino regular. São avaliados alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do EF e da 3ª série do EM. Com o intuito de monitorar a qualidade do ensino paulista e subsidiar as políticas públicas educacionais, o Saresp se constitui em provas cognitivas e questionários aplicados aos alunos, professores, pais e gestores da rede estadual paulista de ensino público (SÃO PAULO, 2012).

Com relação à sua trajetória, essa avaliação tem três fases. A primeira (1996 a 2002) deu-se no contexto da ascensão da avaliação em larga escala ocorrida em âmbito nacional, na década de 1990. Representa sua construção identitária, na medida em que o Saresp, nesse primeiro momento, “se colocou como política educacional capaz de contribuir para uma nova cultura de avaliação no ensino de São Paulo, em busca de melhoraria da qualidade educacional” (CALDERÓN; OLIVEIRA JÚNIOR, 2012, p. 2).

Dentre os elementos que contribuíram para essa construção identitária, destacam-se

o embate gerado durante sua implantação, as oposições ideológicas por parte da comunidade educacional e os desencontros em sua atuação e aprimoramentos.

A segunda fase (2003 a 2007) se caracterizou pela instabilidade em sua estrutura em razão das constantes trocas de comando na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE) (BAUER, 2006; CALDERÓN; OLIVEIRA JÚNIOR, 2012, 2014). Foram três governos e três secretários de Estado diferentes. Essas mudanças acabaram gerando alguns desencontros, mas coube à equipe de governo a preparação da terceira fase, especialmente no ano de 2007, para sua implantação, em 2008, cujo modelo permanece vigente.

Essa terceira fase caracteriza-se por um conjunto de mudanças “que não só confirmaram o contínuo processo de aprimoramento desse sistema de avaliação como também sua condição de estabilidade enquanto política avaliativa em larga escala” (CALDERÓN; OLIVEIRA JÚNIOR, 2012, p. 10). Ademais, no bojo dessa reestruturação, encontram-se a reformulação do currículo, a criação de Matrizes de Referência próprias de avaliação, o lançamento do Programa de Qualidade da Escola (PQE) e, junto com ele, a criação do Idesp.

Cabe frisar que essas ações intentaram o aprimoramento e valorização “da questão dos resultados, bem como as intervenções a partir deles, como forma de medir e melhorar a qualidade educacional” (CALDERÓN; OLIVEIRA JÚNIOR, 2012, p. 10) na perspectiva da nova gestão pública (OLIVEIRA, 2015) e do chamado Estado Avaliador (AFONSO, 1998; 2003; PERONI, 2009; SOUSA, 2003), tais como meritocracia, classificação e responsabilização.

A meritocracia na Gestão Educacional da SEE se insere no contexto de reformas a partir das quais se parte do entendimento de que diante da existência de uma suposta crise de eficiência do Estado (RAMOS, 2016), tem-se, entre as proposições do liberalismo que orienta e implementa os ajustes desencadeados no Brasil, de modo particular a partir da década

de 1990 (OLIVEIRA, 2015), o pressuposto da reforma do Estado com o propósito de ampliar sua eficiência e capacidade de regulação (BRASIL, 1997; LIMA, 2015; OLIVEIRA, 2015; ZANARDINI, 2007).

Grosso modo, o objetivo dessa reforma é fazer com que a administração pública se torne mais eficiente, oferecendo aos cidadãos mais serviços e de melhor qualidade. Em outras palavras, busca-se “fazer mais e melhor com os recursos disponíveis”, entendendo que

A redução de custos será perseguida ao mesmo tempo em que se promove a contínua revisão e aperfeiçoamento das rotinas e processos de trabalho, simplificando procedimentos, desburocratizando e estabelecendo metas e indicadores de desempenho e de satisfação do cidadão. (BRASIL, 1997, p. 7).

Para além do setor produtivo, no campo educacional, nesse mesmo período, acentua-se o discurso ancorado na necessidade de aprofundamento do processo de descentralização nos sistemas de ensino enfatizando-se “a urgência de se instaurar, nesses sistemas, critérios de excelência, de eficácia e eficiência, de competitividade e de outros aspectos do campo da racionalidade econômica” (MARTINS, 2001, p. 29).

Assim, “as sociedades modernas, inspiradas nos ideais iluministas”, a exemplo do que ocorreu em São Paulo, “depositam uma confiança incomensurável na educação como meio de promoção da justiça social, omitindo toda alusão à ingerência que podem ter as demais relações sociais” (VALLE; RUSCHEL, 2010, p. 77).

Nesse contexto, no ano de 2008, a SEE implantou o Programa de Qualidade da Escola (PQE), que tem como objetivo promover a melhoria da qualidade e a equidade do sistema de ensino na rede estadual paulista, dando ênfase ao direito que todos os alunos de rede pública possuem: aprender com qualidade (SÃO PAULO, 2012).

No Programa é assinalada a importância de obter informações acerca dos desempenhos

das escolas estaduais e, para tanto, é utilizado o Idesp como indicador de qualidade, para aferir o desempenho das instituições de ensino. Trata-se de um avaliador sistêmico calculado por meio de dados do fluxo escolar, medido pela taxa média de aprovação em cada etapa da escolarização (anos iniciais e anos finais do ensino fundamental e ensino médio), coletados pelo Censo Escolar e pelo desempenho dos alunos nos exames de proficiência do Saresp (NOVAES, 2014).

A SEE vê o Idesp, entre outras coisas, como uma alternativa salvacionista para as soluções do trabalho cotidiano de seus gestores por considerar que esse indicador oferece capacidade de planejamento escolar aos Diretores, na medida em que apresenta, de forma clara, o número de alunos que estão nos diferentes níveis de proficiência. Para tanto, elabora-se uma classificação dos alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do EF e da 3ª série do EM considerando o desempenho deles em Língua Portuguesa e Matemática com base em uma escala que mede os resultados de forma ordenada. Além disso, escolhe os números que definem os pontos da escala de proficiência<sup>1</sup> de forma arbitrária, sendo constituída com os resultados da aplicação do método estatístico de análise denominado Teoria da Resposta ao Item (TRI) (SÃO PAULO, 2014). Ao considerar a proporção de alunos distribuídos nos quatro níveis de proficiência, o Idesp expressa o maior objetivo da SEE, qual seja, melhorar a equidade do sistema com foco na qualidade (CASTRO, 2009).

Na perspectiva da SEE, o Idesp foi essencial para a implantação do PQE porque, além de avaliar anualmente cada escola de sua rede, propõe metas para o aumento dos índices de qualidade do ensino. O pressuposto básico é que uma boa escola é aquela cuja maior parte dos alunos aprende as competências e habili-

1 Os pontos da escala do Saresp são agrupados em quatro níveis de proficiência – Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado –, definidos a partir das expectativas de aprendizagem (conteúdos, competências e habilidades) estabelecidos para cada ano/série e disciplina no Currículo do Estado de São Paulo.



dades requeridas para o ano em um período ideal – o ano letivo (SÃO PAULO, 2011).

De posse desses resultados, cabe aos gestores e ao conjunto de professores das escolas avaliadas identificar suas potencialidades e fragilidades e, a partir daí, definir metas para implementar seu projeto pedagógico, bem como rever práticas pedagógicas que, eventualmente, não estejam atendendo às demandas da escola. Ou seja, “o Idesp tem o papel de dialogar com as escolas, fornecendo-lhes, ao mesmo tempo, um diagnóstico que aponte suas fragilidades e potencialidades e um norte que permita sua melhoria constante” (SÃO PAULO, 2010, p. 1).

Assim,

Associando a avaliação à melhoria da qualidade do ensino, o documento de implantação revela que tal qualidade é dependente, por um lado, do compromisso dos gestores do sistema de ensino e, por outro, das escolas, sendo estas particularmente responsabilizadas pelo desempenho dos alunos. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 380).

Não obstante, sabe-se que a utilização de resultados de avaliação, mesmo com os esforços e avanços, ainda é tímida. Em geral, essa prática, em muitas escolas, é pontual, restringindo-se ao planejamento anual, levando a crer que nem sempre os resultados dessa avaliação norteiam o plano de gestão das escolas.<sup>2</sup>

Supõe-se, portanto, que a institucionalização do Saresp, como referencial de gestão das escolas, continua sendo um desafio para muitos gestores da rede estadual paulista, embora

[...] os objetivos indicados para o SARESP em 1996 permanecem até os dias atuais, evidenciando que a avaliação deve servir tanto para uso dos gestores dos sistemas, quanto na orientação do planejamento e do trabalho pedagógico nas escolas. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 381).

Contudo, a realização de provas anuais, além de representar um custo altíssimo para a SEE,

acaba inviabilizando essa prática porque gera um volume de dados muito grande, não permitindo que os gestores e, conseqüentemente, os professores se apropriem, de forma eficiente, desses resultados por conta da escassez de tempo. Assim, o que temos observado é que “[...]um resultado é sobreposto ao outro rapidamente” e, por conta disso, na maioria das vezes, “são tratados como se não tivessem importância” (SANTANA; ROTHEN, 2014, p. 389).

A despeito da fragilidade do Saresp no que tange à apropriação dos resultados por parte dos profissionais da educação (MIRANDA, 2013), para além do diagnóstico do processo de ensino e da aprendizagem, esse sistema de avaliação tem servido de instrumento de responsabilização dos professores e gestores desde o ano de 2000, quando foi aprovada a Lei Complementar nº 891 (SÃO PAULO, 2000), que instituiu o Bônus Mérito, cuja distribuição leva em consideração os resultados do Saresp.

Mais recentemente, a Lei Complementar nº 1.078/2008 estabeleceu a bonificação por resultados a ser paga aos servidores em efetivo exercício na SEE mediante o cumprimento de metas estabelecidas (SÃO PAULO, 2008) com o propósito de “criar incentivos concretos para o progresso das escolas, a exemplo da bem-sucedida experiência de outros países do mundo desenvolvido, como Inglaterra e Estados Unidos” (CASTRO, 2008 apud SOUSA; MAIA; HAAS, 2014, p. 196). Esse ponto de vista se insere no arcabouço da política educacional que enfatiza o controle por resultados como meio de induzir a melhoria da educação (SEGATTO, 2011) e a meritocracia como mecanismo de gestão e promoção da qualidade (SOUSA; MAIA; HAAS, 2014).

Não obstante, é sabido que a política de bônus adotada pela SEE não tem repercutido em evolução no desempenho escolar dos estudantes de sua rede. Mesmo com a melhora do Idesp nos anos iniciais (1º ao 5º ano do ensino fundamental), cuja média saltou de 4,42, em 2013, para 5,33, em 2017 (a meta é chegar a 7 pontos em 2030), nos anos finais (6º ao 9º

2 O Plano de Gestão da SEE/SP, construído a cada quatro anos, é um documento regido por lei que traça o perfil da escola, conferindo-lhe identidade e intenções comuns de todos os envolvidos, norteia o gerenciamento das ações internamente ao estabelecimento e operacionaliza o Projeto Pedagógico.

ano) desse mesmo nível de ensino e no ensino médio, o Idesp continua baixo. É oportuno destacar que de 2013 a 2017 o Idesp, nos anos finais, oscilou de 2,5 para 3,21 (meta para 2030 é alcançar 6 pontos), e no ensino médio de 1,83 para 2,36, cuja meta para 2030 é atingir 5 pontos numa escala de 0 a 10 (SÃO PAULO, 2013, 2017).

Assim, além de não repercutir na melhora do desempenho escolar, a política de bônus está

[...] induzindo a qualidade educacional a uma concepção mercadológica, que centraliza, segundo os documentos, a ideia de qualidade pautada em quantidade, competição e premiação, desconsiderando outros determinantes da qualidade educacional. (FILIPE; BERTAGNA, 2017, p. 206).

Ademais, partindo-se do pressuposto de que o Idesp é um indicador sintético que “corresponde à multiplicação de dois indicadores – o indicador de desempenho (ID), que avalia o quanto os alunos aprenderam, e o indicador de fluxo (IF), que avalia quanto tempo os alunos levam para aprender” (SÃO PAULO, 2014, p. 3), ele representa um instrumento de gestão que se articula com a política de mérito da SEE, que até pode subsidiar a gestão escolar, mas não consegue induzir a melhoria da qualidade da educação.

Com relação a essa política, é oportuno destacar que ela é comumente utilizada em ambientes corporativos, definindo-se como a escolha ou promoção de alguém, conforme seus méritos e competências. Trata-se de um conceito com bases na ideologia liberal que, nas últimas décadas, tem se alargado e incorporado ao discurso e à prática dos mais diversos setores, incluindo-se o da educação (CRUZ; CARNEIRO; ARRAIS NETO, 2014).

Cabe frisar ainda que o

[...] eixo qualidade do ensino, adotado pela reforma educacional paulista, apresenta de forma clara e forte a presença do princípio da racionalização organizacional e de gastos com o setor, segundo o modelo gerencialista assumido, tendo por base a performatividade e o controle de resultados. (RAMOS, 2016, p. 559).

Esse modelo de gestão ganhou repercussão no campo educacional gerando discussões e debates que levaram “[...] o sistema nacional de educação a redefinir competências, a se burocratizar, a ampliar suas esferas de atuação e, principalmente, a apoiar-se nos referenciais meritocráticos, privilegiando a escolarização dos mais ‘capazes’” (VALLE; RUSCHEL, 2010, p. 76, grifo do autor), remetendo pensar que nesse ponto de vista estão implícitas as noções de aumento da capacidade de o aluno aprender e de o professor ensinar (VIEIRA et al., 2013).

A despeito das críticas advindas principalmente do meio acadêmico e dos professores da Rede Estadual Paulista, sob a ótica neoliberal que se traduz pela ideia central do mercado como mecanismo de regulação e que levará qualidade às escolas, a SEE implantou seu novo modelo de gestão administrativo baseado na meritocracia para a carreira docente (VIEIRA et al., 2013) por meio da Lei Complementar nº 1.097 (SÃO PAULO, 2009), que instituiu o Programa de Valorização pelo Mérito aos professores efetivos da rede estadual de ensino.

Com base nessa lei, a SEE estabeleceu o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério que representa a passagem do titular de cargo das classes de docentes e de suporte pedagógico (Diretor de Escola e Supervisor de Ensino)

[...] para faixa imediatamente superior da que estiver enquadrado, mediante aprovação em processo de avaliação teórica, prática ou teórica e prática, de conhecimentos específicos, observados os interstícios, os requisitos, a periodicidade e as demais condições previstas nesta lei complementar. (SÃO PAULO, 2009, p. 1).

Não obstante, na perspectiva da gestão de racionamento de verbas praticado, cabe mencionar que, “para participar dessa prova, o profissional precisaria ter no mínimo 80% dos pontos previstos na tabela de frequência/assiduidade; ainda, essa progressão restringia-se a apenas 20% do contingente total dos integrantes de cada uma das faixas docentes” (RAMOS, 2016, p. 570). Ademais,

esperava-se que essa prova ocorresse anualmente, mas o que se tem observado é que sua realização depende de vontade política. Outro agravante é que após a aprovação do servidor, o pagamento dos beneficiários não tem sido imediato, levando, por vezes, anos para ser efetivado.

## Procedimentos Metodológicos

Com objetivo de conhecer as concepções de um grupo de gestores escolares acerca do emprego de resultados da avaliação em larga escala, optou-se pela pesquisa quantitativa, cuja vantagem é a possibilidade de se levantar informações com confiabilidade estatística.

Os dados foram coletados por meio de um questionário estruturado na forma de escala do tipo Likert variando de 0 (discordância total) a 5 (concordância total). O uso desse tipo de escala permite mais precisão de resposta, levando, portanto, a uma maior consistência dos dados (SPECTOR, 1992), e foi aplicado a uma população compreendida por gestores escolares (diretores) de uma diretoria de ensino estadual na cidade São Paulo.

## População

O questionário foi respondido por 54 gestores de escolas públicas de EF e EM localizadas na região centro-oeste da cidade de São Paulo. A escolha dos sujeitos deu-se em razão de que um dos pesquisadores esteve, de 2013 a 2016, desenvolvendo um projeto com as escolas dessa região com foco na melhoria dos resultados educacionais.

Com relação à caracterização dos participantes da pesquisa quanto ao gênero, dentre os 54 respondentes, 88% são mulheres e 12% homens; quanto ao tempo de atuação na gestão escolar, 15 tinham até 5 anos (27,7%); 5 se enquadravam na faixa de 6 a 10 anos (9,3%); 15 variavam de 11 a 15 anos (27,7%); 10 tinham de 16 a 20 anos (18,5%); 7 possuíam acima de 20 anos (13%); e 2 não responderam (3,8%).

## Resultados e Discussão

Os dados foram tratados estatisticamente, utilizando-se do método estatístico da Análise Fatorial de Componentes Principais (ACP), com método de rotação Varimax por ser o mais utilizado (PALLANT, 2007; PREARO et al., 2011), com o intuito de se determinar as relações entre os fatores, sem definir em que medida os resultados se ajustam a um modelo (PESTANA; GAGEIRO, 2000). O emprego da ACP possibilitou identificar as variáveis que agregam a maior parte da variabilidade presente no conjunto de dados e estudar a relação existente entre essas variáveis.

A opção pela ACP está relacionada principalmente ao problema de pesquisa, e ainda porque se pretendeu, com esse estudo, “condensar (resumir) a informação contida em diversas variáveis originais em um conjunto menor de novas dimensões [...]” (HAIR JR et al., 2005). Portanto, esse procedimento foi adotado com dois objetivos básicos: agrupar as 13 variáveis intervalares do modelo proposto em fatores e excluir variáveis que não colaboravam para o nível de explicação desejado (apenas uma variável foi excluída).

Segundo Pereira (2004), a ACP é uma técnica multivariada que se aplica à identificação de fatores num conjunto de medidas realizadas, possibilitando organizar a maneira como os sujeitos interpretam as coisas, indicando as que estão relacionadas entre si e as que não estão (PESTANA; GAGEIRO, 2000), bem como ver até que ponto diferentes variáveis têm subjacência no mesmo conceito (fator).

Com base nas recomendações de Hair Jr e outros (2005), buscou-se uma seleção de cargas fatoriais mais significativas, escolhendo as que apresentaram valores acima de 0,400 (corte das cargas fatoriais), para que os resultados não ficassem muito distribuídos. Para realizar o tratamento dos dados, empregou-se o *software* SPSS base 18.0, escolhendo *eigenvalues* (valores próprios) acima de 1,0, ou seja, retendo-se apenas os fatores que apresentavam valores

próprios maiores que 1, obedecendo ao critério de normalização de Kaiser.

Para verificar a fatorabilidade da matriz de correlações, foram analisados alguns aspectos, conforme Quadro 1. Obteve-se uma medida de adequação amostral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) igual a 0,579, que indica a adequação dos dados à análise fatorial (HAIR JR et al., 2005; PEREIRA, 2004). Em

seguida, procedeu-se o teste de Esfericidade de Bartlett, que mostrou significância menor que 0,0001 ( $p < 0,0001$ ), indicando, portanto, que há um nível de probabilidade muito adequado para a correlação entre variáveis e, assim, o método da Análise Fatorial é, novamente, confirmado para o tratamento dos dados (HAIR JR et al., 2005; MALHOTRA, 2006; PEREIRA, 2004).

**Quadro 1** - KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,579
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	140,676
	df	55
	Sig.	,000

**Fonte:** Elaborado pelos autores deste artigo com base em dados da pesquisa.

Após a análise, foram obtidos 4 fatores, utilizando-se o critério de se considerar apenas aqueles com *eigenvalue* maior que 1,0 e cargas fatoriais iguais ou superiores a 0,400. No que se refere ao conjunto dos fatores, verificou-se que eles responderam por 64,8% da variação total dos dados, acima do patamar aceitável que é de 60% (HAIR JR et al., 2005).

Em síntese, todas as variáveis trabalhadas são contínuas, o método de extração dos fatores é por componentes principais e a rotação deles é feita pelo método ortogonal de Varimax.

Na composição dos fatores, foram consideradas apenas as variáveis que apresentavam carga fatorial maior que 0,419, que representa o corte usado para o mínimo aceitável em termos de correlação. Contudo, pode-se aceitar

valores menores, até 0,3, dependendo do tipo de instrumento empregado para a obtenção dos dados (KERLINGER, 1980) e do tamanho da amostra que, segundo Hair Jr e outros (2005), deve ser superior a 50 observações e quantidade de variáveis em razão igual ou superior a cinco.

Considerando-se que, nessa pesquisa, a amostra foi composta por 54 observações (participantes) e o número de variáveis é de 12, com base nas orientações de Hair Jr e outros (2005), ela atende o requisito quanto ao tamanho, mas não quanto à proporcionalidade entre o número de variáveis e de observações, o que representa uma limitação da pesquisa e não a invalidação da análise.

O Quadro 2, a seguir, apresenta um resumo dos resultados da ACP.

**Quadro 2** – Resultados obtidos por meio da análise fatorial componentes principais

ASSERTIVAS	Fatores / Cargas Fatoriais			
	1	2	3	4
Q5 - A avaliação em larga escala norteia meu trabalho na gestão da escola.	0,893			
Q4 - A avaliação em larga escala deve orientar os gestores no monitoramento da qualidade do ensino.	0,862			

Continuação do quadro 2.

ASSERTIVAS	Fatores / Cargas Fatoriais			
	1	2	3	4
Q1 - A avaliação em larga escala deve orientar a formação de educadores.	0,639			
Q1 - A avaliação em larga escala deve orientar a formação de educadores.		0,419		
Q7 - A extinção do bônus ajudará na melhoria dos resultados educacionais.		- 0,847		
Q2 - O bônus é um incentivo à melhoria dos resultados educacionais.		0,679		
Q8 - A avaliação em larga escala deve ser um componente da política de avaliação docente.		0,419		
Q13 - A avaliação em larga escala deve voltar, exclusivamente, ao diagnóstico da aprendizagem dos alunos.			0,708	
Q12 - As metas do Plano de Gestão da minha escola, são definidas a partir dos resultados da avaliação em larga escala.			0,685	
Q10 - A avaliação em larga escala deve se preocupar com a formação de políticas de incentivos salariais.			0,572	
Q3 - A avaliação em larga escala deve se preocupar apenas com a política educacional.				0,775
Q6 - A avaliação em larga escala serve, apenas, para orientar o pagamento de bônus aos educadores.				0,738

**Fonte:** Elaborado pelos autores deste artigo com base em dados da pesquisa.

Os fatores obtidos com a ACP foram nomeados e interpretados considerando-se o referencial teórico que fundamenta essa pesquisa. Para tanto, além das cargas fatoriais obtidas na

ACP, utilizou-se também da estatística descritiva para compreender o grau de discordância ou concordância dos gestores acerca do tema investigado.

**Fator 1 – Orientação e Monitoramento:**

esse fator engloba as variáveis: a) a avaliação em larga escala norteia meu trabalho na gestão da escola (0,893); b) a avaliação em larga escala deve orientar os gestores no monitoramento da qualidade do ensino (0,862); c) a avaliação em larga escala deve orientar a formação de educadores (0,639). O título “orientação e monitoramento” está alicerçado em Gimenes e outros (2013, p. 17), para quem “as avaliações em larga escala apresentam em comum a pretensão de servir de diagnóstico educacional com base no monitoramento dos resultados de aprendizagem dos alunos, dentre outros objetivos e contornos”, e em Viana (2005, p. 17), segundo o qual:

Os resultados das avaliações não devem ser usados única e exclusivamente para traduzir um certo desempenho escolar. A sua utilização implica em servir de forma positiva na definição de novas políticas públicas, de projetos de implantação e modificação de currículos, de programas de formação continuada dos docentes e, de maneira decisiva, na definição de elementos para a tomada de decisões que visem a provocar um impacto, ou seja, mudanças no pensar e no agir dos integrantes do sistema.

A avaliação em larga escala, nesse sentido, tanto serve para orientar a formação docente quanto como instrumento de monitoramento da qualidade do ensino que, no campo educacional, possui diversos significados e comporta diferentes dimensões (CALDERÓN; OLIVEIRA JÚNIOR, 2012, 2014; DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007). Em decorrência disso, “[...] tais avaliações rapidamente se associaram à ideia de qualidade, limitando-a aos resultados obtidos pelos alunos” (GIMENES et al., 2013, p. 16).

Cabe frisar que o alto nível da carga fatorial das duas primeiras assertivas sinaliza a compreensão dos diretores acerca da correlação dos fins da avaliação em larga escala para orientar a gestão escolar.

**Fator 2 – Meritocracia na Gestão Escolar:<sup>3</sup>**

<sup>3</sup> Embora esse fator tenha quatro variáveis (assertivas), foram considerados apenas três, pois a assertiva 1 foi explicada no fator 1 por ter melhor aderência a ele.

esse fator contempla as seguintes variáveis: a) a extinção do bônus ajudará na melhoria dos resultados educacionais (-0,847), que, por ter carga negativa, indica que a maioria dos gestores é de opinião contrária a essa hipótese. Nesse caso, supõe-se que eles atribuem ao pagamento do bônus pela SEE a possibilidade de ajuda na melhoria dos resultados educacionais; b) o bônus é um incentivo à melhoria dos resultados educacionais (0,679); essa assertiva ratifica a concepção dos gestores (assertiva anterior) de que a bonificação por resultados induz à melhoria dos resultados educacionais; c) a avaliação em larga escala deve ser um componente da política de avaliação docente (0,419), que, por sua vez, induz a pensar que esse modelo de avaliação analisa tanto o desempenho escolar quanto a prática docente. Contudo, por tratar-se de uma carga fatorial baixa, não há como fazer afirmações contundentes a esse respeito, apenas suposições.

Cabe enfatizar que a avaliação externa e em larga escala, quando bem empregada, serve também como instrumento de avaliação da prática docente e de gestão (BAUER, 2006), pois os gestores podem, “por meio da análise do próprio desempenho, ao longo do tempo [...] encontrar os meios de potencializar a qualidade do trabalho que desenvolvem” (VALENTE; GARCIA; LOBO, 2018, p. 127).

Não obstante, esses resultados não podem ser generalizados, tendo em vista que representam a opinião de um grupo de gestores participantes da pesquisa e não a totalidade desses profissionais. Cabe frisar que “a meritocracia escolar é um dos principais mecanismos dentro do sistema capitalista que ajuda a perpetuar e legitimar as desigualdades sociais impostas por esse sistema” (SOARES; BACZINSKI, 2018, p. 37). Portanto, a concepção dos gestores pode estar influenciada pelos ideais liberais e pelas pressões cotidianas impostas pelo cumprimento de metas, não permitindo que eles façam uma análise mais profunda da realidade educacional e escolar.



**Fator 3 – Finalidades da Avaliação na Gestão Escolar:** a despeito de as avaliações externa e em larga escala não conseguirem diagnosticar a realidade escolar em profundidade, porque, apesar de orientarem as políticas educacionais, “não expressam o detalhe e a multiplicidade dos fazeres dos docentes e das escolas e suas comunidades” (WERLE, 2010, p. 23), seus resultados dão suporte à gestão escolar (CALDERÓN; OLIVEIRA JÚNIOR, 2012; MIRANDA, 2013). Esse fator comporta as variáveis: a) a avaliação em larga escala deve se voltar, exclusivamente, ao diagnóstico da aprendizagem dos alunos (0,708), que contou com 50% de concordância dos respondentes, mas teve um percentual de 27,8% dos gestores discordando totalmente dessa possibilidade; b) as metas do Plano de Gestão da minha escola são definidas a partir dos resultados da avaliação em larga escala (0,685); essa assertiva contou com 68,5% de concordância; c) a avaliação em larga escala deve se preocupar com a formulação de políticas de incentivos salariais. Nesse caso, não houve unanimidade nas respostas dos gestores (13% discordaram; 35,2% foram indiferentes; 48,1% concordaram).

Assim, diferentemente do que defende Castro acerca da “implantação de salários diferenciados mediante desempenho”, a maior parte dos gestores investigados são reticentes a essa política, refutando, portanto, a hipótese de que “o ideal seria estabelecer sistemas de avaliação dos professores vinculados aos resultados das escolas”, defendida pela autora (CASTRO, 2007 apud ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013, p. 61).

**Fator 4 – Visão Utilitarista da Avaliação:** esse fator agrega duas variáveis que conversam entre si, na medida em que, na perspectiva liberal adotada pela SEE, existe relação entre a política docente e o pagamento de bônus. São elas: a) a avaliação em larga escala deve se preocupar apenas com a política educacional (0,775); b) a avaliação em larga escala serve apenas para orientar o pagamento de bônus aos educadores (0,738).

Analisando-se as opiniões dos gestores acerca dessas variáveis, constata-se um elevado grau de discordância sobre o assunto (64,8% no primeiro caso e 87% no segundo). Para a maioria deles, a avaliação em larga escala não está a serviço da política educacional e tampouco orienta o pagamento dos educadores. Contudo, a avaliação em larga escala pode orientar ações das mais variadas ordens nas políticas educacionais (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013; KLEIN; FONTANIVE, 1995), inclusive o pagamento de bônus que, na SEE, é regulamento pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008 (SÃO PAULO, 2008).

Além disso, estudos mostram que essas avaliações “são realizadas para diferentes fins” (VIANNA, 2003, p. 45), tendo se institucionalizado entre os gestores de tal modo que eles assumem uma “visão utilitarista [...] orientada para a produtividade e o controle, para a instrumentalização da educação” cuja consequência é a perda de sentido tornando-a “fortemente administrada, de tipo neocientífico” (LIMA, 2015, p. 1346).

Os usos dos resultados das avaliações em larga escala, nas concepções dos gestores, estão relacionados, entre outras questões, a orientar e monitorar a qualidade do ensino, valorizar a meritocracia na gestão escolar e utilizar os resultados como sustentáculo da gestão escolar. Esses dados trazem um detalhamento relevante que apresenta certa sintonia com o estudo de Bauer e outros (2015), com 4.309 municípios, no qual os autores identificaram, entre outros aspectos, que os usos dos resultados estavam atrelados a algum tipo de mobilização da escola, ações ou programas educacionais das secretarias municipais, monitoramento da rede de ensino, apoio à gestão de pessoal e a divulgação de informações para diferentes públicos.

Todavia, os usos dos resultados encontrados (orientar e monitorar, valorizar a meritocracia e utilizar resultados para apoiar a gestão escolar) necessitam ser enquadrados no contexto educacional ao qual os gestores estão submetidos no dia a dia, muitos deles em cenários de

pressão pela obtenção de melhores posições nos *rankings*, e, ao mesmo tempo, no quadro teórico que vem produzindo significados e norteando as políticas de avaliação no Brasil.

Tal enquadramento dos resultados deste estudo traz reflexões relevantes sobre a gestão escolar, que tem usado os dados das avaliações em larga escala para o estabelecimento de objetivos e como norteador do trabalho cotidiano. Situações que pressupõem o desenvolvimento de novas práticas de gestão que incidem sobre a atuação dos professores e o acompanhamento dos alunos (ALMEIDA; NHOQUE, 2017; GARCIA; MIRANDA, 2017). Uma sinalização, que necessita evidentemente ser mais investigada, de uma gestão escolar mais alinhada com a esfera pedagógica, que busca na problematização dos resultados das avaliações melhorar a qualidade da educação escolar.

## Considerações Finais

As finalidades das avaliações em larga escala, nas concepções dos gestores participantes deste estudo, em certa medida apontam para o alinhamento entre o preconizado pelas políticas educativas da SEE e a consolidação de um modelo de avaliação que

[...] tende a ser desvinculada da investigação social, tal como da prática pedagógica de cada professor, para ser usada como instrumento de auditoria, à luz de uma concepção gestonária, orientada para a informação dos decisores políticos e para a alocação diferenciada de recursos considerados escassos. (LIMA, 2015, p. 1.343).

Por outro lado, as respostas obtidas indicam que os gestores, no desempenho de suas funções, têm utilizado os resultados das avaliações em larga escala tanto para nortear seu trabalho como para definir metas do plano de Gestão Escolar. Além disso, na concepção desses profissionais, esses resultados servem de subsídio para a reformulação de documentos pedagógicos e administrativos, o que é positivo, pois se espera que os resultados sejam interpretados e apropriados pelos gestores em benefício da

melhoria da qualidade social da educação.

Ademais, os gestores atribuem uma relação positiva entre a avaliação externa e em larga escala e a política de mérito da SEE à melhoria do desempenho escolar, sendo, inclusive, contrários à extinção do pagamento de bônus aos educadores. Não obstante, cabe frisar que a bonificação por resultados, além de não repercutir na melhoria dos resultados educacionais, impede uma política mais efetiva de valorização da carreira docente.

Esse ponto de vista é preocupante porque dialoga com uma política educacional com viés mercadológico, que valoriza o mérito individual e a competição entre escolas e educadores, desencorajando a união de forças em prol de um projeto que busque a qualidade social da educação. Com isso, todos perdem: professores, porque não têm uma política efetiva de valorização da carreira; e alunos, que se tornam objeto de uma modelo de avaliação que, dadas suas características, não os reconhece como sujeitos do processo educativo.

É oportuno mencionar que os gestores investigados reconhecem a importância das avaliações em larga escala – Saresp – para o desenvolvimento de práticas de gestão que estão atreladas às dimensões pedagógica e de monitoramento do currículo. Esse ponto de vista vai ao encontro do que preconizam as políticas educacionais do Estado de São Paulo em relação ao que se espera desses profissionais acerca da utilização dos resultados do Saresp, diferentemente do que é apontado na maioria dos estudos que tratam desse assunto.

Assim, se por um lado os resultados desse modelo de avaliação não podem ser vistos de forma unilateral e pernicioso à educação porque “o desempenho dos alunos nessas provas tende a ser tratado, por professores e coordenadores, como indicador do nível de aprendizagem dos alunos, subsidiando preponderantemente iniciativas que visam à superação das dificuldades diagnosticadas” (SOUSA et al., 2015, p. 58), por outro, ainda persiste a dificuldade de apropriação desses resultados

por boa parte ou até mesmo a maioria de professores e gestores escolares. Portanto, essa concepção não pode ser generalizada porque representa o olhar de um grupo de gestores, mas também não pode ser ignorada.

Cabe mencionar ainda que, tanto no Brasil quanto em muitos outros países, temos observado um crescimento acelerado das exigências de eficácia escolar. Grosso modo, são exigências de transformações, que repercutem na dinâmica escolar e na forma de atuação de professores e gestores escolares (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017). Para Dale (2009), as premissas da produtividade e da competitividade têm embasado as tendências internacionais de *accountability*,<sup>4</sup> que forçam os sistemas educativos à implementação de ações com o intuito de buscar, por meio de instrumentos de avaliação, a melhoria dos resultados escolares. Esse conjunto de políticas adentra o cotidiano escolar influenciando diretamente a ação gestora.

Contudo, a despeito do número de participantes da pesquisa ser pequeno, a forma como os gestores veem os resultados das avaliações ratifica a ideia de que o Saresp, apesar de não conseguir induzir a melhoria da qualidade do ensino, pode nortear práticas de gestão que, por sua vez, poderão subsidiar o trabalho docente e, conseqüentemente, alavancar a melhoria da aprendizagem escolar.

Por fim, considerando-se que o uso e a problematização dos resultados das avaliações em larga escala nas escolas ainda são assuntos pouco trabalhados e reconhecendo a grande diversidade social e econômica do país, não há como pensar em um receituário para subsidiar os gestores no emprego dos resultados das avaliações em larga escala. Assim, “o que se pode fazer é indicar possibilidades objetivando que

cada escola problematize os resultados dos testes e crie condições de uso a favor da melhoria da qualidade da educação em sua comunidade escolar” (SOLIGO, 2010, p. 6), fugindo, dessa forma, de um modelo de gestão orientado por uma prática avaliativa que desconsidera o projeto pedagógico das escolas.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Políticas educativas e avaliação educacional**: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). Minho: Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 1998.
- AFONSO, A. J. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação (RBE)**, nº 22, p. 35-46, jan./abr. 2003.
- ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.
- ALMEIDA, J. G.; NHOQUE, J. R. Avaliação em larga escala na escola: repercussões e desdobramentos no trabalho escolar. **Revista de Estudos Aplicados em Educação (REAE)**, v. 2, n. 4, p. 84-95, jul./dez. 2017.
- BARRETO, E. S. S.; PINTO, R. P. Avaliação na Educação Básica: 1990-1998. **Cadernos de Pesquisa**, v. 114, p. 49-88, nov. 2001.
- BAUER, A. **Usos dos resultados do Saresp**: o papel da avaliação nas políticas de formação docente. 2006. 366f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2006.
- BAUER, A. *Et al.* Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números? **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 26, p. 326-352, 2015.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, p. 373-388, 2012.
- BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **A reforma do aparelho do Estado e as mudanças constitucionais**: síntese & respostas a dúvidas mais comuns. Brasília, DF, 1997.

4 *Accountability* é um termo da língua inglesa que pode ser traduzido para o português como prestação de contas com responsabilidade, o que remete à obrigação, à transparência de membros de um órgão administrativo ou representativo de prestar contas a instâncias controladoras ou a seus representados. Este termo vem sendo largamente adotado em inglês em diferentes contextos nacionais e linguísticos.

- CALDERÓN, A. I.; OLIVEIRA JÚNIOR, R. G. Sistema de avaliação e rendimento escolar do estado de São Paulo: uma abordagem na linha do tempo. *In*: CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3., 2012, Zaragoza. **Anais eletrônicos** [...]. Zaragoza: Fórum Europeu de administração Educacional da Espanha (FEAE-ESP)/Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/>. Acesso em: 21 out. 2018.
- CALDERÓN, A. I.; OLIVEIRA JÚNIOR, R. G. Sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo: mapeamento e tendências temáticas da produção científica brasileira (1996-2011). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 939-976, out./dez. 2014.
- CASTRO, M. H. G. Sistema de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009.
- CRUZ, K. S. L.; CARNEIRO, I. M. S. P.; ARRAIS NETO, E. A. Meritocracia escolar e educação profissional: um estudo sobre o Pronatec. **Revista Labor**, v. 1, n. 11, p. 73-89, 2014.
- DALE, R. Os diferentes papéis, propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 30, n. 108, p. 867-890, out. 2009.
- DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília, DF: Inep, 2007. p. 5-34. (Série Documental Textos para Discussão, n. 24).
- FILIPE, F. A.; BERTAGNA, R. H. A concepção de qualidade educacional impulsionada pelas avaliações externas no estado de São Paulo. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 46, p. 188-219, out./dez. 2017.
- FREITAS, D. M. **A avaliação da educação básica no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- GARCIA, P. S.; MIRANDA, N. A. A gestão escolar e a formação docente: um estudo em escolas de um município paulista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIAEE)**, Araraquara, SP, v. 12, n. 4, p. 2210-2230, out./dez. 2017.
- GIMENES, N. *Et al.* Além da Prova Brasil: investimento em sistemas próprios de avaliação externa. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 12-32, abr./ago. 2013.
- HAIR JR, J. F. *Et al.* **Multivariate data Analysis**. 5<sup>th</sup> Edition. New Jersey: Prentice Hall, 2005.
- KERLINGER, F.N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**: um tratamento conceitual. São Paulo: EPU, 1980.
- KLEIN, R.; FONTANIVE, N. Avaliação em Larga Escala: uma proposta inovadora. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 15, n. 66, p. 29-34, jun. 1995. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/995/899>. Acesso em: 9 ago. 2017.
- LIMA, L. C. A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1339-1352, dez. 2015.
- MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, v. 5, n. 1, p. 70-82, jan./jun. 2012. Disponível em: [http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista\\_educacao/pdf/volume\\_5\\_1/educacao\\_01\\_70-82.pdf](http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_70-82.pdf). Acesso em: 09 ago. 2016.
- MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. Tradução de Laura Bocco. Porto Alegre: Bookman, 2006.
- MARTINS, A. M. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 77, p. 28-48, dez. 2001.
- MELLO E SILVA, L. P. P.; TORRES, J. C. Políticas de avaliação externa e seus desdobramentos para a gestão escolar. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, v. 1, n. 13, p. 58-67, jan./jun. 2016.
- MIRANDA, N. A. Concepções de professores acerca do sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo. **Impulso**, Piracicaba, SP, v. 23, n. 58, p. 17-29, out./dez. 2013.
- NOVAES, L. C. Os impactos da avaliação externa sobre o trabalho de professores na rede estadual paulista. **Roteiro**, Joaçaba, SC, v. 39, n. 2, p. 283-310, jul./dez. 2014.
- OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set. 2015.
- OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. W. B.; CLEMENTINO,



- A. M. A nova gestão pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)**, v. 33, n. 3, p. 707-726, set./dez. 2017.
- OLIVEIRA, R. P. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: OLIVEIRA, R. P.; CATANI, A. M. (ed.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 77-94.
- PALLANT, J. **SPSS Survival Manual**. Open University Press, 2007.
- PEREIRA, J. C. R. **Análise de dados qualitativos: estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais**. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 2004.
- PERONI, V. M. V. Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)**, v. 25, n. 2, p. 285-300, maio/ago. 2009.
- PESTANA, M. H.; GAGEIRO, J. N. **Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS**. 2. ed. Lisboa: Edições Silabo, 2000.
- PIMENTA, C. O. **Avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos: um estudo em uma rede municipal paulista**. 2012. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2012.
- PREARO, L. C. *Et al.* Avaliação do emprego da técnica de análise fatorial em teses e dissertações de algumas instituições de ensino superior. **Revista de Gestão (REGG)**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 621-638, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.regeusp.com.br/arquivos/979.pdf>. Acesso em: 28 set. 2017.
- RAMOS, G. P. Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 546-578, jul./set. 2016.
- ROCHA, G. **Avaliação externa**. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/avaliacao-externa>. Acesso em: 08 ago. 2015.
- SANTANA, A. C. M.; ROTHEN, J. C. As avaliações externas no âmbito do modelo neoliberal: o caso do Saesp. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 3, n. 2, p. 383-401, ago./dez. 2014.
- SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 891, de 28 de dezembro de 2000**. Institui Bônus Mérito às classes de docentes do Quadro do Magistério, e dá outras providências. São Paulo, 2000. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/5219>. Acesso em: 03 mar. 2020.
- SÃO PAULO. **Lei Complementar Estadual nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008**. Institui Bonificação por Resultados – BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2008/lei.complementar-1078-17.12.2008.html>. Acesso em: 05 ago. 2017.
- SÃO PAULO. **Lei Complementar Estadual nº 1.097, de 27 de outubro de 2009**. Institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=158283>. Acesso em: 15 out. 2017.
- SÃO PAULO. **Programa de Qualidade da Escola (PQE): nota técnica sobre o Idesp - 2010**. São Paulo: SEE/Idesp, 2010. Disponível em: [http://Idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota\\_tecnica\\_2010.pdf](http://Idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota_tecnica_2010.pdf). Acesso em: 06 ago. 2016.
- SÃO PAULO. **Programa de Qualidade da Escola (PQE): nota técnica sobre o Idesp - 2011**. São Paulo: SEE/Idesp, 2011. Disponível em: [http://Idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota\\_tecnica\\_2011.pdf](http://Idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota_tecnica_2011.pdf). Acesso em: 06 ago. 2017.
- SÃO PAULO. **Programa de Qualidade da Escola (PQE): nota técnica sobre o Idesp - 2012**. São Paulo: SEE/Idesp, 2012. Disponível em: [http://Idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota\\_tecnica\\_2012.pdf](http://Idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota_tecnica_2012.pdf). Acesso em: 03 mar. 2020.
- SÃO PAULO. **Idesp. Boletim da escola 2013**. Disponível em: [http://Idesp.edunet.sp.gov.br/boletim\\_escola2013.asp?ano=2013](http://Idesp.edunet.sp.gov.br/boletim_escola2013.asp?ano=2013). São Paulo, 2013. Acesso em: 03 abr. 2018.
- SÃO PAULO. **Programa de Qualidade da Escola (PQE): nota técnica sobre o Idesp - 2014**. São Paulo: SEE/Idesp, 2014. Disponível em: <http://Idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/NotaTecnica2014.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2017.
- SÃO PAULO. **Idesp. Boletim da escola 2017**. São Paulo, 2017. Disponível em: [http://Idesp.edunet.sp.gov.br/boletim\\_escola2017.asp?ano=2017](http://Idesp.edunet.sp.gov.br/boletim_escola2017.asp?ano=2017). Acesso em: 03 abr. 2018.
- SEGATTO, C. I. **Como ideias se transformam em reformas: um estudo comparativo das mudanças educacionais orientadas pelo desempenho nos**

- estados brasileiros. 2011. 134f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas (FGV), São Paulo, 2011.
- SOARES, K. S.; BACZINSKI, A. V. M. A meritocracia na educação escolar brasileira. **Temas & Matizes**, Cascavel, PR, v. 12, n. 22, p. 36-50, jan./jun. 2018.
- SOLIGO, V. Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da educação básica na gestão escolar. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, n. 9, segundo semestre 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9275/6152>. Acesso em: 08 ago. 2015.
- SOUSA, S. M. Z. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 175-190, 2003.
- SOUSA, S. Z.; MAIA, M. M. V.; HAAS, C. M. Avaliação, índices e bonificação: controvérsias suscitadas por dados da rede estadual paulista. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 188-209, maio/ago. 2014.
- SOUSA, S. Z. *Et al.* Uso de dados de avaliações externas por redes municipais de educação paulistas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 37-60, jan./abr. 2015.
- SPECTOR, P. E. **Summated rating scale construction**: an introduction. Newbury Park: Sage University, 1992.
- VALENTE, L. F.; GARCIA, L. T. S.; LOBO, G. M. O. Plano de ações articuladas: avaliação da aprendizagem e sua interface com a avaliação externa. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 47, p. 121-150, jan./mar. 2018.
- VALLE, I. R.; RUSCHEL, E. Política educacional brasileira e catarinense (1934-1996): uma inspiração meritocrática. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, n. 3, p. 73-92, Enero 2010. Disponível: <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1162/984>. Acesso em: 08 out. 2017.
- VIANNA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, p. 41-76, jan./jun. 2003.
- VIANNA, H. M. **Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional**. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.
- VIEIRA, C. M. *Et al.* Reflexões sobre a meritocracia brasileira. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, RS, v. 21, n. especial, p. 316-334, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3525/2905>. Acesso em: 08 out. 2017.
- WERLE, F. O. (org.). **Avaliação em larga escala**. Brasília: Liber Livro, 2010.
- WIEBUSCH, E. M. Avaliação em larga escala: uma possibilidade para a melhoria da aprendizagem. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul, RS. **Anais eletrônicos** [...]. Caxias, RS: ANPED, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1599/140>. Acesso em: 08 out. 2017.
- ZANARDINI, I. M. S. A reforma do Estado e da educação no contexto da ideologia da pós-modernidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 227-244, jan./jun. 2007.

Recebido em: 31/03/2019  
Aprovado em: 24/12/2019



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.



# MULTIPLICAR ESCOLAS E *ESTAR NA CULTURA*: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLA DOS TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA/BA

*José Valdir Jesus de Santana (UESB)\**

<https://orcid.org/0000-0001-7215-2562>

*Clarice Cohn (UFSCar)\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-5446-7891>

## RESUMO

Neste artigo pretendemos demonstrar, a partir da etnografia realizada sobre a escola dos Tupinambá de Olivença (BA), como esta instituição tem se tornado central para a defesa e demarcação do território, sobretudo nas áreas de *retomadas*. Ademais, interessa-nos refletir sobre a centralidade da escola para a produção de pessoas *fortes na cultura*, atualização e produção de parentesco e para aquilo que os Tupinambá definem como no *estar na cultura*. Nesse sentido, *estar na cultura*, para os Tupinambá, se traduz no processo de construir coletividades, e a escola tem sido um vetor importante nesse processo.

**Palavras-chave:** Cultura. Escola. Retomada. Tupinambá.

## ABSTRACT

### MULTIPLYING SCHOOLS AND BEING IN CULTURE: SOME CONSIDERATIONS ABOUT THE TUPINAMBÁ'S SCHOOL FROM OLIVENÇA/BA

In this article we intend to demonstrate, from the ethnography performed about the Tupinambá's school from Olivença (BA), how this institution has become central to the territory defense and demarcation, especially in the areas of retaking. In addition, we are interested to reflect about the school centrality for the strong people production in culture, updating and production of kinship and what the Tupinambá define as being in culture. In this sense, for the Tupinambás,

\* Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor adjunto do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade e do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Coordena o Grupo de Pesquisa Educação para as Relações Étnico-raciais: o que nos dizem as crianças? e o Grupo de Pesquisa em Educação Escolar Indígena no Estado da Bahia: experiências entre os Povos indígenas Tupinambá, Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe. E-mail: [santana\\_valdao@yahoo.com.br](mailto:santana_valdao@yahoo.com.br)

\*\* Pós-Doutorado pela Université Paris Ouest Nanterre La Défense. Doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professora adjunta do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Coordena o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Antropologia da Criança da Universidade Federal de São Carlos (LEPAC/UFSCar). E-mail: [clacohn@gmail.com](mailto:clacohn@gmail.com)

being in culture, translates into the process of building collectivities and the school has been an important vector in this process.

**Keywords:** Culture. School. Resumed. Tupinambá.

## RESUMEN

### MULTIPLICAR ESCUELAS Y ESTAR EN LA CULTURA: ALGUNAS CONSIDERACIONES A CERCA DE LA ESCUELA DE LOS TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA/BA

En este artículo pretendemos demostrar, a empezar de la etnografía realizada a cerca de la escuela de los Tupinambá de Olivença (BA), como esta institución tiene se convertido central para la defensa y demarcación del territorio, sobre todo en las áreas de *reanudadas*. Además, nos interesa reflejar acerca de la centralidad de la escuela para la producción de personas *fuertes en la cultura*, actualización y producción de parentesco y a aquello que los Tupinambá definen como en lo *estar en la cultura*. En ese sentido, *estar en la cultura*, para los Tupinambá, se traduce en el proceso de construir colectividades y la escuela tiene sido un vector importante en ese proceso.

**Palabras-clave:** Cultura. Escuela. Reanudada. Tupinambá.

## Introdução

Em nossa tese de doutorado, buscamos compreender como e por que os Tupinambá de Olivença (BA) fazem escola e como esta tem se tornado central para a defesa e demarcação do território, posto que é através das *ações de retomadas*<sup>1</sup> que a escola se expande pelo território. Ademais, a escola tem sido central para a produção de pessoas *fortes na cultura*, atualização e produção de parentesco e para aquilo que os Tupinambá definem como no *estar na cultura*, tão bem discutido por Mejía Lara (2012).

Para os Tupinambá, tornar-se “forte na cultura” implica em compartilhar memórias, afetos, em estar juntos (VIEGAS, 2003, 2007), em *produzir cultura* e, para que isso ocorra, a escola tem se tornado central; do mesmo modo,

como dizem os Tupinambá, a escola tem sido, ademais, o *lugar da cultura*, processo que tem sido observado em outros contextos, como nos demonstram Weber (2006) em sua etnografia sobre os Huni Kuin e Mainardi (2010a, 2010b) sobre os Tupi Guarani. O texto aqui apresentado é, portanto, resultado da referida tese e de pesquisa que temos desenvolvido junto aos Tupinambá.

Compreender como cada povo indígena tem produzido suas escolas é de fundamental importância, posto que, como já nos advertiu Sahlins (2004, p. 184), “nenhum objeto, nenhuma coisa existe ou tem movimento numa sociedade humana exceto pela significância que os homens lhe possam atribuir”. Nesse sentido, são muitos os sentidos e significados que os povos indígenas, a exemplo dos Tupinambá, têm atribuído à escola, através de suas “políticas culturais”, como propõe Carneiro da Cunha (2014). A etnografia (COLLET, 2006; LOPES DA SILVA, 2001; PEIRANO, 1995), portanto, se torna fundamental para a compreensão desses processos. A pesquisa realizada junto aos Tupi-

1 “Retomadas” consistem em processos de recuperação, pelos indígenas, de áreas por eles tradicionalmente ocupadas, no interior das fronteiras da Terra Indígena (TI), e que se encontravam em posse de não índios. São ações encabeçadas por um cacique, algumas de suas lideranças e famílias indígenas que, ao identificarem uma área improdutiva ou abandonada dentro da TI, investem na ocupação territorial da mesma (ALARCON, 2013; MEJÍA LARA, 2012; ROCHA, 2014).

nambá, que resultou na tese de doutorado de Santana (2015), teve início em abril de 2011 e se estendeu a maio de 2012. Retornamos a campo entre fevereiro e março de 2013 e em setembro de 2014. No entanto, continuamos, até o presente momento, desenvolvendo pesquisa junto a esse povo.

Neste artigo, o nosso objetivo é recuperar a história de construção de alguns Núcleos que formam o Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença, especialmente aqueles que estão em áreas de retomadas, de forma a demonstrar a centralidade que a escola ocupa entre os Tupinambá. Para a compreensão da configuração mais atual da Escola (ou escolas) dos Tupinambá de Olivença, ver as dissertações de Magalhães (2019) e Santos (2016), ambos indígenas pertencentes a esse povo.

## A escola sede e os núcleos: escolas e retomadas

De acordo com dados da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI/Bahia), em 2011, os Tupinambá contabilizavam 4.486 indivíduos, configurando a segunda maior etnia no Estado. Os Tupinambá estão distribuídos em diferentes comunidades que estão dispostas em uma extensão aproximada de 47 mil hectares e que compreendem os municípios de Ilhéus, Buerarema e Una. Estes limites geográficos já foram reconhecidos como Terra Indígena e abarcam ambientalmente paisagens muito distintas que se estendem desde a costa litorânea até a região serrana de mata atlântica (ROCHA, 2014).

Olivença, área próxima ao litoral, fora no passado um antigo aldeamento jesuíta, denominado de Nossa Senhora da Escada, que preserva até hoje a arquitetura quadricular e a igreja construída em meados de 1700. A maioria das famílias de nativos foi expulsa da vila durante a primeira metade do século XX, mas algumas conseguiram permanecer e outras acabaram voltando posteriormente, sendo que hoje se constata a presença tanto de moradores

indígenas quanto de não indígenas (MARCIS, 2004; ROCHA, 2014; VIEGAS, 2007).

O movimento indígena de organização dos atuais Tupinambá se configura desde os anos 1980, mas ganha corpo principalmente a partir do final dos anos de 1990, quando uma mulher nativa, Núbia Batista da Silva, com formação escolar superior (graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia) e ligada a uma organização não governamental de alfabetização, o Coletivo de Alfabetizadores Populares da Região Cacaueira (CAPOREC), passa a mobilizar as famílias de diversas localidades, que hoje compõem o perímetro da Terra Indígena Tupinambá de Olivença. É nesse contexto de mobilização e reorganização interna que a educação escolar indígena começa a ser pensada e construída de modo a atender às necessidades deste povo, buscando atuar em duas frentes: a luta pelo reconhecimento étnico e a retomada de seu território ancestral. O que se vislumbra, a partir desse novo contexto, é uma escola que seja produzida pelos e para os Tupinambá.

O projeto de educação escolar iniciado a partir de 1996, sob a liderança de Núbia Batista da Silva, ganha força à medida em que um grupo de professores começa a trabalhar voluntariamente para alfabetizar os moradores da aldeia. Estimulados por Núbia, essas professoras participaram do CAPOREC, responsável pelo acompanhamento e assessoria pedagógica, cuja proposta estava fundamentada na obra de Paulo Freire e consistia nos seguintes passos: primeiro, a identificação e motivação das famílias da comunidade; segundo, o levantamento das expectativas dos alfabetizadores; terceiro, o trabalho partindo das histórias de vida (SILVA, 2006). Assim, ao estudar e problematizar a realidade, as questões étnicas vieram à tona nas histórias de vida dos alfabetizadores e das alfabetizadoras que foram se somando ao movimento. Ao se assumirem indígenas, muitos alfabetizadores integram-se às atividades de formação e articulação política que preparavam as atividades paralelas à Comemoração

dos 500 anos do Descobrimento do Brasil. Essa participação proporcionou ao grupo maior experiência e conexão com os demais povos indígenas, evidenciando a necessidade da definição étnica, já bem retratado por Viegas (2007), Ferreira (2011, 2013), Magalhães (2010) e Alarcon (2013). Nesse sentido,

Esse movimento, protagonizado por Núbia e alguns outros professores, contribuiu sobremaneira na organização da comunidade para o reconhecimento étnico pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 2002, e a identificação do território Tupinambá de Olivença, atualmente em processo, com a publicação do relatório preliminar de demarcação das terras pela FUNAI, em 20 de abril de 2009, com área proposta de 47.376 ha, abrangendo os municípios de Ilhéus, Buerarema e Una. (MESSEDER; FERREIRA, 2010, p. 189).

O movimento que multiplica a escola pelo território indígena, em especial pelas *áreas de retomadas*, através dos processos de nucleamento, tem sido central para a compreensão da importância que a escola assume entre os Tupinambá que, como já demonstrado em nossa tese de doutorado, está articulado à luta pela demarcação e defesa do território, à defesa do parentesco, à produção da cultura e ao *estar na cultura*, além da construção da identidade (COHN; SANTANA, 2016; MEJÍA LARA, 2012; SANTANA, 2015). Ademais, como demonstrado por Rocha (2014), a produção da escola e sua dispersão pelo território também se articula e é articulada pela forma como os Tupinambá fazem política.

Recuperaremos a história de alguns Núcleos, muitos deles localizados em áreas de *retomada*, sobretudo dos que mantivemos maior contato durante a pesquisa que deu origem à nossa tese. Cabe ressaltar, ainda, que o movimento que expande a escola pelo território não é uniforme e, nesse sentido, varia no tempo e está relacionado a distintos fatores, como conflitos que atravessam a luta pela demarcação do território, aos processos de reintegração de posse perpetrados pelo Estado (forma autoritária, truculenta, no atendimento aos interesses

dos latifundiários); outro fator diz respeito ao modo como o Estado funciona, no que concerne ao mínimo de alunos necessários para fazer um Núcleo funcionar (alguns Núcleos são desativados diante da escassez de alunos, especialmente quando os conflitos territoriais se acirram, fazendo com que famílias tenham que se deslocar para outras áreas).

Apresentaremos, a seguir, a distribuição da escola pelo território, posto que tem sido através dos processos de nucleamento que a escola tem se multiplicado por toda a Terra Indígena. Esta distribuição nos permitirá ver como se organizam, hoje, as escolas, mas também o movimento atual pelo território, pelas retomadas, e como as escolas estão ligadas a ele, uma vez que este movimento aciona a produção e atualização do parentesco, de pessoas *fortes na cultura* e o *estar na cultura*, como já referido.

Á época de nossa pesquisa, a Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença era constituída por Núcleos que se distribuíam pelas comunidades que compõem a Terra Indígena, sendo, portanto, extensões da escola em Sapucaieira. Muitos desses Núcleos funcionavam com salas multisseriadas que atendiam a crianças e jovens de educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental. Em 2014, existiam 17 Núcleos, localizados nas comunidades de Olivença, Águas de Olivença, Taba Jairy, Acuípe do Meio I, Acuípe do Meio II, Acuípe de Cima, Mamão, Tamandaré, Santana, Santaninha, Abaeté, Maruim, Serra das Trempes, Serra Negra, Tucum, Itapoã e Gravatá. Neste mesmo ano, mais da metade dos estudantes da Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença,<sup>2</sup> aproximadamente 590, estavam distribuídos por estes Núcleos. Entre Núcleos e escola sede, havia um total de 94 professores, sendo 18 concursados, 51 Prestadores de Serviço Temporário (PST) e 25 em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA).

O Núcleo de Acuípe de Baixo, em julho de 2014, é tornado colégio, desligando-se, por-

<sup>2</sup> Em julho de 2014, torna-se Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença, através da Portaria nº 5.745/2014.

tanto, da escola sede e passando a se chamar Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Acuípe de Baixo.

## A escola sede: Sapucaeira

A sede do Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença atendia a todos os níveis de ensino (educação infantil e ensinos fundamental e médio), além da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos turnos matutino, vespertino e noturno. A EJA funcionava somente no noturno. No turno matutino funcionavam o ensino fundamental do 6º ao 9º ano e o ensino Médio (do primeiro ao terceiro ano). Quando iniciei a pesquisa, a primeira turma de ensino médio tinha iniciado em 2010 (somente uma turma do primeiro ano); em 2011, existiam duas turmas (uma de primeiro e outra de segundo ano). A Educação Infantil (pré-escola) e o ensino fundamental do primeiro ao quinto ano funcionavam, quase em sua totalidade, no turno vespertino. No matutino funcionava uma única turma multisseriada (do primeiro ao quinto ano) para atender as necessidades e demandas de algumas famílias, posto que seus filhos mais velhos estudavam no matutino (curando os últimos anos do ensino fundamental ou o ensino médio). A justificativa dos pais, que pude presenciar em muitas situações, era apresentada nos seguintes termos: aos filhos mais velhos caberia o cuidado das crianças menores que se deslocavam nas toyotas, consideradas perigosas por esses pais, que não se sentiam seguros em mandar seus filhos para a escola no turno vespertino. Esta demanda trazida pelos pais fez com que a direção da escola formasse essa turma multisseriada.

A escola sede, no formato arquitetônico atual, foi inaugurada em 2006, atendendo inicialmente a alunos da educação infantil e do ensino fundamental. Foi construída na Fazenda São Pedro, Km 16, na Região de Sapucaeira, em uma área doada por uma família de indígenas. Nesta mesma localidade, e a partir da contribuição e articulação desta família, tem

início o movimento de organização dos Tupinambá de Olivença em torno de uma educação escolar que servisse aos interesses desse povo, cujo processo está melhor detalhado na tese de Santana (2015). É com esta família, em um espaço improvisado, que começa a atuar uma das primeiras professoras Tupinambá, Pedrísia Damásio, no Núcleo de Sapucaeira; este Núcleo foi pioneiro no processo de escolarização com práticas pedagógicas diferenciadas, mesmo antes da construção do atual Colégio.

A escola possui 5.000m<sup>2</sup>, construída em formato circular, com padrões arquitetônicos inspirados em uma aldeia Tupinambá do século XVII, sendo uma das primeiras escolas no estado da Bahia a ser construída num modelo arquitetônico escolhido pela comunidade. Não possui muros externos e oferece uma infraestrutura de oito salas de aula, sala de vídeo, cozinha, anfiteatro, laboratório de informática, salas de administração, biblioteca, museu, quadra poliesportiva, um consultório odontológico e três sanitários (COSTA, 2013).

Em Sapucaeira, na ausência de professores, fui acionado para aplicar atividades ou observar os estudantes em dias de avaliação (testes e provas); em outras situações, diante da ausência de professor, tive que ministrar aulas (em duas situações, ministrei aulas de história para turmas do sexto e do oitavo ano; em outra, ministrei aulas de Língua Portuguesa para turmas de Educação de Jovens e Adultos,<sup>3</sup> no noturno) como forma de *socorrer a escola*, como diziam Cleusa e Gicélia, diretora e vice-diretora, respectivamente, da Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença à época.

Alguns dos professores “faltosos” (em sua maior parte) estavam na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), nos cursos de licenciatura

3 Os estudantes do noturno eram os que mais reclamavam da ausência de professor, posto que, segundo estes, “saíam de suas casas, depois de um dia de trabalho e com muito cansaço, para ir a aula em Sapucaeira e não encontrar professor”. Os estudantes da turma de EJA vinham de diferentes comunidades, muitas delas distantes, com estradas muito precárias. Faziam, de fato, grande esforço para estudar. É certo, porém, que a evasão, nessas turmas, ao longo do ano, era muito alta. No final do ano, algumas turmas terminavam com pouquíssimos estudantes.

turas em Ciências Sociais, Matemática, História e Educação Física, através do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), do Governo Federal; outros faziam a Licenciatura Intercultural Indígena, oferecida pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB),<sup>4</sup> cujas aulas aconteciam em formato modular, no *Campus* de Teixeira de Freitas, Extremo-Sul da Bahia, ou em Paulo Afonso, Norte da Bahia. Outros professores faziam a Licenciatura Intercultural Indígena oferecida pelo Instituto Federal da Bahia (IFBA), em Porto Seguro. Alguns faziam, ao mesmo tempo, duas graduações, a Intercultural Indígena e outra na UESC ou em Universidades particulares.

Os cursos oferecidos pela UESC (Ilhéus) e as Licenciaturas Interculturais (Teixeira de Freitas, Paulo Afonso e Porto Seguro), mesmo ocorrendo de forma modular, afastavam os professores da sala de aula por semanas, sobretudo os que faziam as Licenciaturas Interculturais. As ausências dos professores na escola, no período das aulas, causavam apreensões e preocupações aos gestores da escola, aos estudantes e aos pais. Alguns professores resolviam suas ausências firmando acordos com os colegas que permaneciam na escola, de modo que estes assumiam suas aulas. Outros deixavam atividades elaboradas para serem aplicadas às turmas (tanto por um colega professor como por alguém da direção, geralmente Gicélia, Erlon e Gilmar, esta última, secretária na escola). Outros, ainda, deixavam a cargo da direção organizar o funcionamento das aulas em suas ausências. Segundo os gestores, tais ausências, além de causarem transtornos ao funcionamento da escola, comprometiam a qualidade da educação (contudo, os gestores sempre mantiveram esforços a fim de garantir a saída dos professores e o funcionamento da escola). Não obstante as tentativas para que a escola funcionasse nessas circunstâncias, nem sempre era possível, sendo comum os estu-

dantes chegarem à escola e encontrarem aulas vagas. Situações como essas faziam com que as aulas terminassem mais cedo e não foi raro encontrar estudantes insatisfeitos, recorrendo à direção para que esta tomasse providências. Nos Encontros Pedagógicos e nas reuniões com os professores, essas queixas eram recorrentes.

Por outro lado, os professores que se responsabilizavam pelas aulas dos colegas ausentes nem sempre conseguiam dar conta; em alguns casos, revezavam entre duas ou três turmas diferentes ao mesmo tempo, o que causava grande cansaço e aborrecimento tanto ao professor quanto à direção, posto que era comum encontrar alunos circulando livremente pela escola. Alguns alunos, em tom de ironia, afirmavam que “a melhor aula era a aula vaga” e aproveitavam o momento para “colocar a conversa em dia” com os colegas, ouvir música no celular (geralmente de forma alta, o que causava desespero à direção), jogar futebol na quadra poliesportiva ou no anfiteatro da escola.

Esta “desordem” acontecia, quase sempre, no turno matutino, onde funcionavam o ensino fundamental do 6º ao 9º ano e ensino médio, e no noturno, com as turmas de Educação de Jovens e Adultos, justamente nos dois níveis de ensino onde se concentravam a maior parte dos professores que estavam nas referidas licenciaturas. O vespertino, no qual funcionava a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental, sempre foi considerado “mais organizado e com menores problemas”, posto que era mais fácil organizar a rotina da escola na ausência de algum professor, uma vez que nas salas de educação infantil era comum encontrar dois professores, o titular e um auxiliar, que, nestas situações, era deslocado para assumir a sala do(a) professor(a) ausente.

No caso do ensino fundamental II e ensino médio, as disciplinas que “ficavam mais prejudicadas” com a ausência do professor eram as de ciências exatas, posto que era mais difícil encontrar professor substituto ou até mesmo alguém que pudesse aplicar alguma atividade para os estudantes, quando este deixava. Em

4 Sobre a construção da Licenciatura Intercultural Indígena, no âmbito da Universidade do Estado da Bahia, ver Messeder (2013).



muitas dessas situações, a direção da escola construía saídas, seja pedindo aos estudantes que elaborassem redação, já que para os gestores era na escrita que estava uma das maiores dificuldades que a escola enfrentava (e que, segundo estes, refletia-se na qualidade da educação), ou aproveitando a ocasião para fazer reuniões com os estudantes.

Contudo, como discutimos ao longo da tese de Santana (2015), os Tupinambá não querem uma escola que se limite, apenas, a ensinar a ler e escrever e, dessa forma, o que é considerado uma “boa escola”, em nossos termos, é uma dimensão valorizada, mas não a única, isso porque a “escolaridade não está só no ler e escrever, está na nossa identidade, está no conhecimento dos nossos valores, está na nossa cultura”, como ouvi certa vez de uma professora. Por isso que a escola é valorizada, e “não ter aula”, “não ter escola” é sempre um problema, sobretudo para os estudantes e suas famílias. As queixas que estes apresentavam iam sempre nessa direção e, por vezes, muitos estudantes abandonavam a escola ou pediam transferência. Não faziam isso porque consideravam a escola ruim ou de qualidade duvidosa (ao menos não eram esses os argumentos recorrentes), mas reclamavam da ausência dos professores, da interrupção das aulas devido a problemas no transporte escolar ou quando estas eram interrompidas durante os períodos mais chuvosos, que inviabilizavam o funcionamento da escola, já que o transporte não conseguia circular pelas comunidades. Não ter escola, e aqui nos referimos a não ter aula, é um problema para os Tupinambá, inclusive muitos pais veem nisso motivo para tirar seus filhos desta.

O que queremos reiterar é que o que constitui “ameaça” à escola ou o que é motivo de preocupação para os Tupinambá não é a suposta “falta de qualidade” do ensino oferecido (é claro que é uma questão que mobiliza os Tupinambá, mas não pareceu, ao menos durante nossa pesquisa, a mais importante, nem por parte da grande maioria dos professores

nem dos estudantes<sup>5</sup>), como muitos imaginam – inclusive os representantes da Secretaria de Educação, da Diretoria Regional de Ensino (Direc 6), localizada em Ilhéus, que não perdiam a oportunidade em lembrar que o “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB<sup>6</sup> da escola indígena é muito baixo” –, mas sim o não funcionamento desta; isso porque, como apresentamos, é na escola e através dela que os Tupinambá atualizam relações, parentesco, aprendizados, produzem cultura, tornam-se fortes, constroem sentimento de pertença e de luta pelo território.

## Núcleo Acuípe do Meio I

Neste Núcleo, a educação tem início em 2001, a partir dos esforços construídos pelas professoras Lucimeire e Josenice.<sup>7</sup> Neste mesmo ano, estas professoras começaram a lecionar em uma casa de farinha cedida pelo senhor Dernival. Todavia, no ano seguinte, diante da impossibilidade em se ter aula regularmente, durante todo o período letivo, em virtude do tempo dedicado à produção da farinha neste local, as professoras se deslocaram para um bar e depois para um galinheiro. A professora Luziane se junta às demais professores e passa a ministrar aulas, diante da procura e do aumento no número de estudantes que recorrem à escola. Ainda em 2002, a professora Josenice organiza uma turma própria em um galpão construído pela organização não

5 O que não significa dizer que alguns professores e estudantes não estejam empenhados na discussão acerca da necessidade de uma “educação de qualidade”. Em campo, as discussões em torno da “qualidade da educação” se faziam presentes em conversas que tive com José Carlos, Diane e Ana Cláudia. Todavia, em conversas que tivemos com famílias da comunidade de Tucum (especialmente as mulheres, mães de estudantes), a preocupação em torno da qualidade da educação oferecida pela escola indígena é mais generalizada.

6 Em 2011, o IDEB da Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença era de 1,3.

7 É uma importante liderança desta comunidade; além de atuar como professora, atua como Agente de Saúde pelo Município de Ilhéus, concursada nesta última função. Ouvi de muitos Tupinambá que Josenice tinha as qualidades para se tornar cacique desta comunidade.

governamental CARE (este galpão tinha sido construído para beneficiamento de piaçava dos moradores desta comunidade. Era utilizado, ademais, para reuniões, atendimento médico, vacinação, reuniões evangélicas e como depósito de mercadorias dos moradores). Neste galpão, em uma parte, funcionavam as turmas de 1ª e 2ª séries (atuais segundo e terceiro anos). No galinheiro funcionavam as turmas de educação infantil (pré-escolar).

Em 2009, a parte do galpão que servia como depósito é desocupada e passa a abrigar a educação infantil. No matutino funcionava a turma de 2ª série e a de educação infantil. No vespertino, a turma de 1ª série. Em 2010, forma-se uma turma de 3ª série (quarto ano). No ano seguinte, uma turma de 4ª série (quinto ano). Em 2013 e 2014 funcionavam neste Núcleo turmas de educação infantil e do 1º ao 5º ano, atendendo a cerca de 50 estudantes, tendo como professoras Lucimeire, Élen França, Sebastiana, Rosimeire e Geane. Josenice encontrava-se afastada da sala de aula por estar com problemas nas cordas vocais, mas continuava atuando na escola em funções de “coordenação pedagógica”, na organização das reuniões com as famílias dos estudantes, juntamente com a direção da escola, tanto nos Núcleos quanto na escola sede.

Por muitas vezes ouvi da direção da escola que este Núcleo era um dos “mais organizados, com educação de qualidade”, fruto da responsabilidade das professoras que ali lecionavam. Segundo Cleusa, Josenice atuava como um tipo de “diretora” e, como consequência, “professor(a) que não levasse a sério o trabalho nesta comunidade não permanecia por muito tempo lecionando”.

Os estudantes que chegavam à escola sede, vindos deste Núcleo, eram considerados “adiantados”, o que, segundo os gestores, comprovava a qualidade da educação e o comprometimento das professoras. De fato, em muitas conversas que tive com Josenice e sua irmã Élen França, nos encontros para elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola e nas

reuniões que ocorreram no Núcleo, elas sempre enfatizavam a necessidade de uma educação de qualidade e que estivesse para valorizar a cultura. Em uma destas ocasiões, em abril de 2011, Élen relata:

Por meio da educação foi se resgatando o uso da cultura e as demais coisas mencionadas pelo conhecimento e incentivo que os alunos recebiam na escola. Assim, os índios iam se reconhecendo cada vez mais e se valorizando. A cultura e arte na educação caracteriza a escola, valoriza, reconhece, destaca e divulga a educação indígena, pois ajuda a desenvolver a cultura, a arte, música, rituais e conhecimento já existente na aldeia.

Em 2014, neste Núcleo estavam matriculados 45 estudantes, distribuídos entre os turnos matutino e vespertino, na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, em turmas multisseriadas (do primeiro ao sexto ano). Lecionavam no referido Núcleo: Élen França Amorim e Jaqueline Souza Reis (educação infantil); Sebastiana Souza Vieira do Amaral e Rosemeire dos Santos (educação infantil e quinto ao sexto anos); Lucimeire Magalhães dos Santos (primeiro e segundo ano); Lindiane Valentim Santos (terceiro e quarto ano).

## Núcleo Acuípe do Meio II

Na área entre o Acuípe do Meio I e o Acuípe de Cima vivem famílias aparentadas entre si e com estas *comunidades* mais próximas. A maioria das famílias vive em terrenos recebidos de herança e se conhecem há bastante tempo (ROCHA, 2014).

Segundo a professora Maristela Santos, “a educação na comunidade começou depois que surgiu o movimento indígena”, tendo início em 2000, quanto esta, juntamente com o professor Roquelino, começaram a lecionar na comunidade, recebendo apoio pedagógico de Núbia Tupinambá. Inicialmente, é improvisada uma sala de aula na casa de seu pai. Em 2001, por já ter formado uma turma com aproximadamente 52 estudantes, vindos das comunidades vizinhas, é feita uma divisão da turma com a professora Eunice, do Acuípe do Meio I, de

modo que os estudantes pudessem frequentar a escola mais perto de sua comunidade. Além da turma organizada por Maristela, o professor Roquelino organiza uma turma com estudantes adultos, que funcionava no noturno. Maristela trabalha como professora voluntária até 2003, quando é contratada pelo Estado em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA). É assim que Maristela relata o início da escola no Acuípe do Meio II.

Eu comecei a ensinar na minha comunidade como professora indígena em março de 2000. Não tinha sala. Tive que improvisar uma sala na casa de meu pai e ao mesmo tempo embaixo de uma árvore; quando estava fazendo sol, eu ensinava debaixo da árvore, pois tinha mais espaço para 52 alunos. Quando estava chovendo eu ensinava na casa de meu pai, mesmo o espaço sendo pequeno. As cadeiras eram esteiras colocadas no chão para os alunos sentarem. Comecei a ensinar a 52 alunos. (ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA, 2013).

Em 2001, juntamente com a ajuda da comunidade e da CARE, que já atuava no Acuípe do Meio I, como já referido, é construída uma sala de aula que funciona até 2009. Em 2010, Maristela volta a lecionar na casa de seu pai. No ano seguinte, é construído o Núcleo que funciona atualmente, com a ajuda da comunidade, uma única sala, feita de taipa, com cobertura de eternit e com chão batido.

Em 2012, visitei este Núcleo, juntamente com José Carlos e Maria Jesuína, que naquele momento atuavam como pesquisadores do Observatório da Educação Escolar Indígena, vinculados ao Território Etnoeducacional *Yby Yara*, sob coordenação da professora América César, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Na oportunidade, conversamos com o professor Roquelino, que nos apresentou as dificuldades enfrentadas por este Núcleo:

O espaço pequeno atrapalha um pouco porque atender a uma série e atender outra é complicado; a gente leva porque a gente tem jeito mesmo, né? A gente sempre procura um jeitinho para atender às crianças. As maiores dificuldades que a gente tem na escola é a falta de material; aqui a gente não tem ajuda nenhuma do Estado; aqui

a gente fez mesmo na raça, nós mesmos, com a contribuição da comunidade; do Estado aqui mesmo só tem essas carteiras, e mesmo assim a gente está em falta porque tem aluno sentado em carteira que não tem braço, e esse armário. Essas telhas que cobrem o Núcleo fui eu, a professora Maristela e a professora Elenildes que compramos. O cimento, eu quem comprei, junto com o pessoal da comunidade, com os pais que se interessam, e estamos ajeitando aí. A gente depende de material porque trabalhar com criança sem material é problema. Os pais querem o melhoramento da escola. Os estudantes, agora mesmo, estão questionando a falta de merenda; o que mais eles se preocupam é com a falta de merenda, mas eles estão tranquilos. Para eles é uma alegria ter aula, e tendo merenda a alegria é maior ainda. Segundo dizem, a merenda não chegou ainda aqui porque os carros não estão rodando para as comunidades, porque, segundo Maristela, na escola sede já tem merenda. Para chegar aqui, só quando os carros estiverem rodando, para a gente ir à escola sede e pegar a merenda. (ROQUELINO, agosto de 2012).

A conversa que tivemos com Roquelino foi realizada no Núcleo escolar. Na ocasião, encontrava-se lá também seu Otacílio, liderança e morador da comunidade. Perguntamos como estes viam a escola indígena, se esta era ideal para seus filhos e o que eles queriam em termos de melhora para a escola. Nisso, Roquelino responde:

A parte de mudança, precisa de muita coisa ainda; já tem um começo, já bem adiantado, mas ainda falta melhorar ainda alguma coisa, como lá na escola sede mesmo; ela precisa ter esse espaço, com as ferramentas, com os materiais adequados, para que os professores responsáveis tenham esse acesso a esse material para poder estar ensinando às crianças. Isso ainda falta lá, porque no museu [referindo-se ao museu na escola em Sapucaeira], que está exposto, mas ainda falta isso aí. (ROQUELINO, agosto de 2012).

O senhor Otacílio acrescenta à fala de Roquelino:

Eu vejo que já melhorou bastante do que era, com aquele Colégio grande ali. Como a dona diretora fala, 'isso aqui é um espaço que tem que ser ocupado pelo índio, eu estou aqui ocu-

pando uma vaga do índio'. Então, o índio tem que estudar para se formar para ser o diretor, o vice-diretor, tudo lá dá comunidade, porque aí ele já vai ensinar a cultura ao próprio índio, ao seu filho que estuda lá e ao filho do parente, incentivando que ele vá fazendo as coisas; tem que ter o dia também da professora estar com seus alunos todos na cultura, não é todo dia, mas que seja um dia na semana; a professora, que é a principal, que é a chefe que está educando as crianças, e ter o dia para os alunos irem com sua fardazinha, para ficar tudo organizado e já ir crescendo naquilo ali. Isso precisa ter, a professora já tem que ir ensinando às crianças também, ela está ali para ensinar a leitura, mas a cultura também, ela que é uma índia, que já está lá ocupando aquele espaço. Então isso precisa mudar muito. Têm muitos que têm que voltar para estudar o próprio índio, porque acontece o seguinte, eu ali vejo que tem muita mistura [referindo-se à presença de estudantes não indígenas na escola], tem parte que o índio já não vai ensinar, cada um tem sua cultura diferenciada, então precisa dessa organização, porque o que você vai ensinar ao índio, a um parente seu, você não vai ensinar ao outro, aí você vai ter que ter a parte dele. Por isso tem muitos na escola sede [referindo aos estudantes não indígenas] que às vezes não querem usar um cocar, uma tanga, porque ele é diferenciado, ele quer a diferença dele, não é isso? Então precisa mudar essas coisas na escola. É isso que eu tenho para explicar a vocês (OTACÍLIO, agosto de 2012).

Muitas das questões que atravessam a escola indígena, também expressas nas falas de Roquelino e Otacílio, estão bem situadas na tese de Santana (2015): uma escola indígena frequentada, também, por não indígenas e as tensões que emergem nesta relação, especialmente no que diz respeito ao que e como deve ser ensinado; uma escola que está para o aprendizado da leitura, da “letra”, como disse dona Lourdes, anciã tupinambá, mas também da cultura; o papel que o professor desempenha nesse processo; como a cultura deve “aparecer” na escola, como deve ser ensinada; o entendimento (ou entendimentos) do que é a cultura, do que ela é capaz de produzir e agenciar, dentre tantas outras coisas.

Quando fizemos essa visita, lecionavam na comunidade as professoras Maristela e Elenildes, em turmas multisseriadas com estudantes da educação infantil ao ensino fundamental do primeiro ao segundo ano. Roquelino encontrava-se ensinando na escola sede, no noturno, para as turmas de Educação de Jovens e Adultos, como professor de cultura. Em 2014, lecionavam neste Núcleo as professoras Maristela Santos Silva (turma multisseriada) e Naiane Silva (educação infantil), para aproximadamente 20 alunos.

## Núcleo Abaeté/Santana

A *retomada* desta área fora organizada pelo cacique *Agebê* logo após a reintegração de sua primeira *retomada* na Fazenda Cachoeira. Muitas das famílias indígenas que estavam nesta primeira área reintegrada anteriormente trabalhavam como “meeiros” nas fazendas locais, e por terem aderido ao *movimento* dos Tupinambá, não puderam mais retornar para seus trabalhos. Provavelmente, por ocasião de dissidências internas, esta *retomada* passou a ser gerida por uma antiga liderança deste cacique que, passado algum tempo, também acabou se tornando cacique. Posteriormente, este último acabou saindo de cena, deixando o lugar para a irmã, que passou a ser considerada a cacique local. Atualmente, a aldeia Abaeté permanece sob a coordenação desta última cacique (Indiara) e de seu companheiro, que é também o vice-cacique. A cacique e seu vice vivem em uma casa de alvenaria que já existia na propriedade, onde funcionava também o núcleo escolar (ROCHA, 2014).

Em 2009 foi criado o Núcleo de Abaeté pelas professoras Maria Lenice e Eliane Araújo, em uma área de retomada. Todavia, o movimento em torno da escola, nesta região, já vinha se constituindo desde 1999, com Maria Lenice e Helena, ambas vinculadas ao movimento indígena e apoiadas pelo CAPOREC-FASE, articulado por Núbia e Pedrísia. Com a saída de Helena, Pita, agente de saúde, atual marido

da cacique Indiara, assume as atividades no Núcleo. Todos esses professores, até 2003, trabalhavam como voluntários. Em 2003, com a saída de Maria Lenice e Pita, assumem Pinho e Eliane, agora contratados via Regime Especial de Direito Administrativo (REDA). Nesse período, as aulas aconteciam no pátio da casa do Tio Piroca (ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA, 2013).

Em 2005, Admilson (mais conhecido como Katu), irmão da cacique, torna-se professor neste Núcleo, mudando-se para Olivença neste mesmo ano, o que provoca a saída de muitos estudantes para a escola Municipal. Neste período, alguns alunos continuavam com “dupla matrícula”, frequentando tanto a escola do município (não indígena) quanto a indígena.

José Carlos, em certa ocasião, revelou-me que no início do movimento (referindo-se ao Movimento dos Tupinambá em torno do seu reconhecimento étnico) algumas famílias colocavam os filhos em escolas do Município de Ilhéus em um turno e, no turno oposto, na escola indígena. Segundo ele, muitos pais viam na escola indígena um tipo de “reforço” ao aprendizado dos seus filhos. A construção da escola em Sapucaeira teria provocado maior confiança em muitas dessas famílias em relação à qualidade da educação da escola indígena. Não encontrei essa “duplicidade de matrícula” enquanto estive em campo. Encontrei algumas famílias que ainda preferem que seus filhos estudem nas escolas do município, uma vez que as péssimas condições nas estradas e as chuvas, em muitas situações, durante o ano letivo, impedem que a escola funcione. O “não ter aula” é considerado um grande prejuízo para a aprendizagem dos estudantes. Como disse certa vez Roquelino, “um dia de estudo que a criança perde, já faz falta para ela”, reiterando que em 2011, diante das chuvas e da precariedade do transporte, “a escola teria deixado muito a desejar”, referindo-se ao Núcleo do Acuípe do Meio II, mas também à escola indígena como um todo. Chegou a afirmar que, em outros Núcleos, sobretudo os que estão

mais próximos às escolas do Município, alguns pais tinham transferido seus filhos para essas escolas. No final do ano letivo de 2011, Cleusa demonstrava grande preocupação, posto que muitos pais estavam pedindo transferência de seus filhos para a escola do município, tendo como argumento o fato de que na escola indígena “tinha pouca escola” (pouca aula). De fato, as muitas chuvas, no decorrer de 2011, paralisaram o funcionamento da escola por semanas. Por vezes, o ônibus que partia de Olivença com os estudantes e professores em direção à Sapucaeira teve que retornar diante do perigo oferecido pela estrada.

Em 2006, ocorreu uma retomada em Cachoeira, não muito distante desta localidade, fazendo com que muitos estudantes e suas famílias fossem para essa retomada. Seis meses depois, ocorre reintegração de posse, o que leva os estudantes e suas famílias a retornarem para Santana. Com a retomada, a escola vai a Cachoeira; com a reintegração, volta a Santana, sempre acompanhando este movimento e as tensões que o atravessam. No ano seguinte, alguns alunos foram para o município, enquanto outros permaneceram estudando em uma casa de farinha comunitária. A partir de 2008, a escola sede começa a oferecer transporte escolar, deslocando os estudantes de Santana para a escola em Sapucaeira (ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA, 2013).

O atual Núcleo de Abaeté foi, portanto, construído em 2009 e atende a estudantes de áreas de retomada (ele mesmo está em área de retomada) próximas e de outras comunidades. Em 2012 este Núcleo possuía 26 alunos, com idade entre 03 e 15 anos, tendo como professoras Maria Lenice e Maria Vitória (no final de 2011, a professora Eliane é remanejada para outro Núcleo, assumindo o seu lugar a professora Maria Vitória). O Núcleo atende à educação infantil e aos primeiros anos do Ensino Fundamental, na forma multisseriada. Entre 2011 e 2012, as aulas aconteciam na casa (varanda, alpendre) onde moram a cacique Indiara e sua família. Fiz muitas visitas a essa



área de retomada e acompanhei aulas, além de participar de reuniões com pais e professores, juntamente com Gicélia e Cleusa.

Neste Núcleo, em 2014, estavam matriculados aproximadamente 60 estudantes, nos turnos matutino e vespertino. Nele lecionavam as professoras Maria Cristina Ramos de Assis e Ionara Cruz (educação infantil); Maria Vitória Ramos de Assis (quinto ano); Maria Cristina Ramos de Assis (primeiro e segundo ano); Maria Vitoria Ramos (terceiro e quarto ano). Amauri Amaral (filho da cacique) atuava nos serviços gerais e Ivanilda da Silva Pereira como merendeira.

## Núcleo Serra do Serrote

A Serra do Serrote e a Serra das Trempes formam uma cadeia montanhosa, prolongando-se à Serra do Padeiro. Historicamente as serras constituem um lugar de refúgio para onde algumas famílias indígenas foram quando fugiram da vila de Olivença no início do século XX. Os mais velhos relatam que foi também lá que o caboclo Marcelino buscou abrigo enquanto estava sendo perseguido pelas autoridades e policiais no final dos anos 1930. Como na Serra do Serrote, a Serra das Trempes concentra os solos mais ricos da terra indígena, correspondendo à linha de fronteira com a denominada região cacauzeira do sul da Bahia. Assim, algumas famílias indígenas que habitam esta área desenvolveram o cultivo do cacau em complemento a outros produtos derivados da mandioca e da pesca no rio Santana, aqui mais turbulento e rochoso. Tal como na região anterior, principalmente os homens incrementam a renda familiar trabalhando como meeiros para os fazendeiros da região (ROCHA, 2014; VIEGAS, 2007, 2009).

A construção do Núcleo começa com uma visita feita no início de 2001 por Valdelice, junto com Josenice (Nicinha), Núbia, Edcarlos e outros parentes à Serra do Serrote, objetivando identificar famílias indígenas que moravam nesta localidade, além de apresentar para essas

famílias o Movimento Indígena de Olivença, que vinha se articulando e reivindicando os direitos dos indígenas. Nesta mesma visita, como meio de fortalecer a comunidade, Núbia propõe a Gilmara Batista, que à época só tinha estudado até a 4ª série,<sup>8</sup> que formasse uma sala de aula para atender aos estudantes daquela comunidade que nunca tinham frequentado a escola, buscando, ademais, atrair os estudantes que frequentavam a escola do município.

Núbia, além de propor a Gilmara a construção de uma sala de aula para os estudantes indígenas, incentiva-a no retorno aos estudos. Esta não aceita o convite de imediato. Conversa com a comunidade, fala da proposta trazida por Núbia e por Valdelice de uma “sala de aula diferenciada” para os estudantes daquela localidade e nisso recebe o apoio de muitas famílias. Começa a realizar a matrícula dos estudantes sem ter, ainda, um local onde as aulas pudessem acontecer. Inicialmente, cogitou-se ensinar na casa de farinha, sem, contudo, dar segmento, uma vez que as aulas atrapalhariam as pessoas quando estivessem produzindo farinha. Diante disso, improvisa um local com seu marido Valdo, coberto com palha de dendê e plástico, dando início, ainda em 2001, a uma turma formada por 18 estudantes. Neste local permaneceu por três anos. As reclamações dos estudantes diante do espaço apertado, a não existência de 18 carteiras que pudessem acomodá-los, além das chuvas que molhavam a escola, fizeram com que Gilmara, em 2004, transferisse a turma para a sala apertada de sua própria casa. Em 2005, com recursos próprios, comprou tábuas, eternit, ripas e cimento e, juntamente com Valdo e Juarez, morador da comunidade, construiu uma sala de aula, na qual leciona até hoje, ao lado de sua casa (ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA, 2013).

Em 2011, juntamente com Gicélia e Cleusa, participei de uma reunião com os pais dessa co-

<sup>8</sup> Gilmara forma-se na segunda turma do Magistério Indígena do Estado da Bahia, que teve início em 2006 e término em 2011.



munidade. Neste encontro, uma das principais queixas trazidas por Gilmar e Valdo estava relacionada à dificuldade de se trabalhar a cultura na escola, uma vez que alguns pais, por terem se tornado evangélicos, estavam impedindo que os filhos realizassem o Poranci e a pintura corporal. Outra queixa, que se estende para os demais Núcleos, direcionava-se às dificuldades de se trabalhar em condições precárias, em uma sala muito apertada e abafada, dificultando, segundo a professora, o aprendizado dos estudantes. Outra dificuldade enfrentada pelo Núcleo estava relacionada à não existência de um banheiro e de uma cozinha onde a merenda pudesse ser feita.

Em 2014, por falta de alunos, este Núcleo deixa de funcionar e a professora Gilmar Batista é transferida para a escola em Sapucaeira.

## Núcleo Tucum

A aldeia Tucum foi retomada em 8 de outubro de 2005 por um grupo de 22 indígenas que, segundo os moradores desta retomada, estavam cansados de trabalhar para um fazendeiro, denominado Miguel Farias, na retirada de piaçava, com pouco retorno para os indígenas.

Especialmente, a aldeia pode ser descrita como composta por três núcleos residenciais que, não necessariamente, se configuram por relações de parentesco, mas sim por um conjunto de casas próximas, nas quais algumas famílias vão se aproximando mais ou menos das outras. O primeiro e maior destes núcleos abriga as famílias moradoras junto à entrada da área; o segundo define-se pelas casas dispostas ao longo do caminho que acessa o núcleo escolar, há uma distância de meia hora caminhando desde a entrada; e por fim, o terceiro e mais afastado em relação à entrada, porém próximo ao rio, abriga não mais do que oito moradias. É este último espaço que os habitantes consideram como a 'sede' da aldeia, já que foi ali que se acomodaram logo que fizeram a *retomada*. Quando a área da Tucum foi *retomada*, o cacique responsável na ocasião era *Rose*. Porém, cerca de dois anos depois, os moradores manifestaram-se descontentes com o mesmo e escolheram então outro cacique – *Itajibá*, que se mantém desde então. (ROCHA, 2014, p. 84, grifo do autor).

O Núcleo Tucum foi criado em 2007 para “fortalecer a retomada” e como forma de atender às crianças de muitas famílias que se dirigiram para este local. O primeiro professor deste Núcleo foi Ramon Itajibá, que é também o atual cacique desta retomada. Neste mesmo ano, Ramon organiza uma turma com trinta estudantes, formada por jovens e adultos, no noturno, e passa a lecionar em uma pequena casa existente no local à época da retomada, com muitas dificuldades, uma vez que não existia energia elétrica. Em 2008, iniciaram-se as aulas para as crianças, no matutino, sob responsabilidade da professora Luciana Maria Santos Conceição (Ramon é alocado para o setor administrativo) que, desde 2004, trabalhava como voluntária na Serra Negra, permanecendo como professora deste Núcleo até meados de 2009, quando Ramon retorna à função de professor. Em 2012, com a transferência de Ramon para a escola em Sapucaeira, assume a professora Joelma Santos Bathomarco (ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA, 2013).

Esse Núcleo atendia às crianças de educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental.<sup>9</sup> Para atender a essa nova demanda, em 2008 a comunidade constrói um novo espaço, um Núcleo novo, para a realização das aulas.

Em 2011, segundo os pais, a escola tinha funcionado muito pouco e isso tinha prejudicado o “desenvolvimento das crianças”. Alguns pais, diante da situação, transferiram seus filhos para o Núcleo em Olivença e outros colocaram em escolas do Município. O certo é que a comunidade expressava grande preocupação com os destinos da escola, mesmo compreendendo as demais funções que o professor tinha frente à comunidade, diante da posição que ocupava. Em conversas com as famílias desta comunidade, elas relataram:

A escola daqui precisa de mais professores; é muita criança para uma pessoa tomar conta sozinha. Tem a escola aqui dentro, tem mais

<sup>9</sup> Muitos jovens e adultos desta aldeia estudam na Escola sede em Sapucaeira, posto que em 2008 a turma de EJA foi extinta.

criança, quer dizer, tinha que ter a sala dividida, cada criança com sua idade, como existe na escola municipal. Cada idade no seu canto, para não virar aquele bolo e a professora não ficar sem saber o que fazer, se dá atenção para os pequenos, para os médios, para os mais avançados. É uma dificuldade que acaba embolando nesse meio termo e acaba os moradores daqui procurando recursos lá fora; ele vai procurar colocar seu filho em um meio onde sabe que vai ter resposta. A organização é melhor, pode-se aprender melhor. (RAIMUNDA, abril de 2012).

Não coloco ela aqui [referindo-se a sua filha] por causa dessas dificuldades aí, falta de professor; falta muita aula. As crianças falam das aulas que ficam faltando. Quando chega no final de ano querem que os meninos passem a pulso. (LUCIANA, abril de 2012).

Sem aula é sempre um prejuízo, porque quando a criança para de estudar, ao invés de ela prosseguir adiante, ela vai pra trás. Às vezes já aprendeu, mas quando vai estudar novamente já esqueceu porque teve uma parada. Eu tiro pelo meu filho, quando ele para de estudar é como se ele nunca tivesse ido à escola. (ELIVANICE, abril de 2012).

É assim que dona Lourdes, anciã desta comunidade, avalia a educação do Núcleo Tucum:

A escola daqui manca desde o tempo que nasceu; ela já nasceu aleijada. Um dia estuda, outro não estuda. Essa daí, Jaqueline [sua neta], passou pelo milagre de Jesus. Ela estudava aqui. Passou para lá [Sapucaeira], mas graças a Deus ela disse que não tem nada que empate a ela. Tem outro pequeno, irmãozinho dela, que ainda está aqui, mancando também. Esse cacique [referindo-se a Itajibá] vai para Brasília, Salvador, FUNAI; ele também não está bem de saúde, que eu sei. Então ele dá aula um dia, outro dia não pode, outro dia não vem, outro dia vai tirar exame. O melhoramento aqui que falta é uma professora, porque ele sozinho não pode fazer isso não. Não é irresponsabilidade dele não. (LOURDES, abril de 2012).

Em 2014, foram matriculados 21 estudantes neste Núcleo, em sala multisseriada, funcionando no matutino, tendo como professoras Elenildes Ferreira dos Santos e Patrícia Brás dos Santos, além de Geovana de Jesus Santos (merendeira) e Valdinete Barbosa (serviços gerais).

## Núcleo Itapoã/Retomada Itapoã

A aldeia Itapoã encontra-se na região de Águas de Olivença. Sua localização, junto à costa sul da vila de Olivença e com acesso facilitado pela rodovia BA-001, permite aos moradores um trânsito relativamente frequente – e para alguns, inclusive, diário – em direção à escola sede (Sapucaeira), à cidade de Ilhéus e também a Olivença. É considerada uma retomada (aldeia) de sucesso e abriga famílias que fazem parte do cacicado de Jamapoty. Da época da retomada até o presente momento, a conquista da permanência no lugar foi um grande passo que se sucedeu com a construção das casas, dos roçados (de mandioca, milho, feijão) e da casa de farinha. As casas são todas de taipa (estrutura de troncos de árvore e paredes de barro) e cobertas com telhas de amianto. Em comparação a outras aldeias, esta apresenta uma disposição espacial das casas que lhe é peculiar. Sob uma área plana, a maioria das moradias está disposta em duas fileiras que se alinham de frente uma para a outra, formando ao centro um caminho amplo que permite inclusive o acesso de carros. No meio do caminho se localiza uma cabana, onde acontecem as reuniões entre os moradores, a cacique e demais lideranças (ROCHA, 2014).

O núcleo escolar desta retomada (aldeia) primeiramente se encontrava junto à “cabana”, no aglomerado principal das casas. Contudo, como a estrutura de taipa acabou se deteriorando, em 2011, a comunidade constrói outra escola, na entrada da aldeia, com duas salas de aula, que atendem crianças da educação infantil e do Ensino Fundamental I. Nas visitas que fiz a essa aldeia, pude perceber que era um dos núcleos com maior quantidade de estudantes, o que deixava as salas de aula muito apertadas e com pouca movimentação para as crianças, especialmente as de educação infantil, que pareciam muito desconfortáveis nas carteiras que, por serem muito altas, deixavam-nas com as pernas penduradas e impossibilitadas de se

movimentarem com facilidade. As professoras, para driblarem essas dificuldades, realizavam aulas sob árvores, circulavam com as crianças pela comunidade, faziam trilhas, levavam-nas para tomar banho nos córregos, além de estender o tempo do intervalo, sempre muito aguardado pelas crianças, momento em que estas realizavam diferentes brincadeiras, como jogar bola, subir em árvores, faze gangorra etc.

É considerado um dos Núcleos com maior autonomia em relação à escola sede, especialmente porque a cacique desta comunidade sempre fez oposição<sup>10</sup> à direção da escola. É certo, porém, que as relações, atualmente, são mais tranquilas, quando comparadas ao início da gestão de Cleusa, sobretudo porque esta construiu novas redes de alianças que envolvem a escola e demais cacicados (especialmente os Núcleos que estão mais diretamente sob a influência de um(a) cacique). A partir dessas novas relações, não foi muito incomum ouvir, por parte desses aliados, que a escola “ficou melhor”. Melhor tanto no sentido da qualidade quanto no que se refere ao abrandamento das disputas em torno da escola, envolvendo diferentes cacicados.

De professores desta aldeia e da própria cacique ouvi reclamações de que famílias evangélicas que ali residem têm trazido dificuldades para a “vivência da cultura na comunidade e na escola”, posto que muitas delas não querem participar do Poranci, desvalorizam a cultura ou impedem que seus filhos se pintem na escola. Esta mesma dificuldade ouvi em outras comunidades, como na Serra do Serrote, quando a professora Gilmara, em reunião com a direção da escola, expõe esta situação que, segundo ela, “tem enfraquecido a cultura na comunidade”, como já referido.

Nos primeiros meses da pesquisa, por construir relações com pessoas que faziam parte

de outros cacicados, alguns considerados oposição à cacique, fui olhado com certa desconfiança por parte de alguns professores que lecionavam em Sapucaeira e que pertenciam ao cacicado de Jamapoty. Esta desconfiança pude perceber na fala de alguns professores em relação ao ensino da língua Tupinambá que vinha sendo realizado por uma linguista, professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Consuelo Paiva, que tinha sido levada aos Tupinambá por um grupo de professores que, ao menos naquele contexto, não faziam parte do cacicado de Jamapoty. Em conversa com uma destas professoras que já lecionava Tupi na escola, irmã da cacique, esta questiona, inclusive, a competência da linguista, afirmando que “há um bom tempo já vinha ensinando tupi na escola”. Esta professora, inclusive, não participava das aulas de Tupinambá que a linguista vinha realizando em Olivença.

O certo é que este Núcleo tem caminhado com maior autonomia em relação à escola sede, o que, provavelmente (e parece ser esse o desejo da cacique Jamapoty e de seus professores), em futuro não muito distante, produzirá uma outra escola, como ouvi da própria direção e de professores, como ocorreu com o Núcleo de Acuípe de Baixo. Em 2014, funcionavam neste Núcleo, além das turmas de Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental (primeiro ao quinto), turma de Educação de Jovens e Adultos (Eixos um, dois e três), atendendo a mais de 90 estudantes, distribuídos entre os três turnos, tendo como professores: Daniela Ferreira dos Santos e Juvani do Amaral (educação infantil); Marcelo Sá e Luciana Rodrigues (educação infantil); Adriana Almeida (primeiro e segundo anos); Maria Luiza Carvalho Nascimento (quarto e quinto anos); Maria Gorete Amaral (EJA – Eixo 1); Elen França (EJA – Eixos 2 e 3); Valéria Correia (quinto e sexto anos); Maria das Graças (quinto e sexto anos); além das merendeiras Lucília Batista Costa e Sueli Silva Santos; e Leandro Amaral Santos e José Carlos Silva Santos (serviços gerais).

10 Quando Cleusa assume a direção da Escola Indígena Tupinambá de Olivença, lá colocada pelo Estado, as disputas em torno da escola eram mais intensas, especialmente porque, naquele momento, a direção da escola era comandada, como ouvi algumas vezes, por um grupo de professores que pertenciam ao cacicado de Jamapoty.

## Por que os Tupinambá fazem escola?

Os Tupinambá fazem escola para resistir e resistem fazendo escola. Estudar é resistir. Possibilidade, inclusive, para se manter no território, cuidando dos parentes. Se a escola produz novos postos de trabalho e, portanto, novas funções, novos empregos, que são, também, disputados internamente, a partir do modo como se faz política, que envolve a relação entre caciques, escola e professores, é verdade, também, que muitos permanecem no território, “fortalecendo a cultura, a luta, o movimento”, porque tem a escola e as vantagens que esta oferece, a exemplo de emprego. Como já foi dito, a situação econômica de muitas famílias é difícil. Para algumas delas, a possibilidade de renda vem da escola, do emprego que esta oferece. Outras, sem muita sorte, veem-se obrigadas a procurar emprego muito distante, a exemplo de São Paulo, em cidades próximas e na própria Ilhéus. Da mesma forma, famílias que vivem fora de Olivença, em outras cidades, ou mesmo em bairros de Ilhéus, são atraídas, “retomadas” para a luta junto ao movimento indígena.

Estudar é como “fazer retomada”, em duplo sentido: é resistência, diante dos perigos, das dificuldades que se enfrenta para chegar à escola. Alguns desses perigos são muito reais, sobretudo quando se instauram tensões mais agudas com os fazendeiros, dentro do próprio território. Ir à escola, nessas circunstâncias, é sempre perigoso. Ouvi de professores que, nestas situações, as crianças, especialmente as que precisam atravessar fazendas para chegar à escola, têm que esconder “sua cultura”, a pintura corporal, colares, tanga, como forma de não serem facilmente identificadas e, com isso, sofrerem ataques. Outras, ainda, segundo relato de um professor, “não querem chegar pintadas em casa porque têm medo do patrão, de serem expulsas da terra. Medo de sair da terra e não ter para onde ir”.

Por outro lado, estudar é “retomar”, de forma sempre atualizada, através do que se

aprende na e pela escola, a história dos antepassados, suas lutas, resistências; é produzir e “estar na cultura”, como temos afirmado. Certa vez, um professor, que também estudava na escola indígena, me relatou:

Fui crescendo no movimento indígena, fui adquirindo a cultura, fui crescendo na cultura, fui me tornando mais índio, fui ouvindo os mais velhos falarem. Com 14 anos comecei a me questionar: será que os não indígenas estão me percebendo como índio? O que estão achando de mim? Quando eu entro na escola indígena começo a me fortalecer novamente porque na escola se falava muito sobre a cultura, sobre nossa história [quando foi realizada esta entrevista, em minha casa em Olivença, o professor encontrava-se cursando o ensino médio, na modalidade EJA, na escola indígena]. (ALINOEL, outubro de 2011).

Em uma situação em que os conflitos se acentuaram, na vila de Olivença, nas aldeias e retomadas, na Serra do Padeiro, fruto da disputa em torno da demarcação do território, foi realizada reunião, em Sapucaeira, com pais, lideranças, caciques e professores para que se decidisse pela continuidade ou paralisação das aulas. Os pais presentes, praticamente todos, decidiram pela continuidade. Muitos professores que lecionavam nos Núcleos entregaram documentos assinados pelos pais à diretora Cleusa, em que estes decidiam pela continuidade. O senhor Joselito, liderança da comunidade Serra Negra, chegou a dizer que se as aulas não continuassem, os pais desta comunidade iriam tirar os filhos da escola. Os caciques presentes, quase todos, pretendiam o cancelamento das aulas, uma vez que, segundo eles, a situação era de muito perigo, o que colocaria em risco a vida de muita gente. Um cacique, que morava em área de retomada, mesmo considerando a educação prioridade, afirmou que a ocasião era propícia para usar o “diferenciado de forma inteligente” (neste caso, o diferenciado da legislação, que garante calendário específico, além de outras estratégias pedagógicas que não se limitam à sala de aula) para compensar “as aulas perdidas”. Outro cacique sugere, já que se aproximava do dia da Caminhada, que a escola pudesse montar



grupos de trabalho voltados para a organização desta, nas próprias comunidades, como forma de “compensar estas aulas perdidas”.

Para Renildo, cacique da retomada do Mamão, “o resgate da aldeia vai se dando com a construção da escola”. Essa fala é central e aponta os diferentes caminhos que explicam o movimento que expande a escola por todo o território, movimento este que experimenta tensões, conflitos, rupturas, já que envolve disputas em torno desta. As escolas, portanto, atuam em defesa do território, já que atraem e fixam famílias nestas áreas, que investirão na produção de uma nova aldeia e de novos “lugares”, neste movimento em que se “retoma” parentes, território, ao mesmo em que se atua em defesa destes. A “luta” que os Tupinambá empreendem em defesa do território é a mesma que se volta para produzir e manter suas escolas. Nesse sentido, como sugeriu Susana Viegas, no momento da arguição da tese de Santana (2015), “lutar envolve princípios éticos e esforço sobre o mundo” e, do mesmo modo, “lutar está relacionado à ideia de Tupinambá forte na cultura. Estar na cultura passa por experimentar a cultura, através das ligações intersubjetivas”.

Outro aspecto não menos importante é que a escola tem produzido um tipo de enfrentamento mais direto com o Estado, legitimando lutas e produzindo novas demandas. Construir escolas tem sido, inclusive, uma forma de negociar com o Estado, posto que é muito comum ouvir, quando os Tupinambá reclamam a construção de novas Núcleos, a seguinte posição por parte dos que representam o Estado, a exemplo da Secretaria de Educação: “não podemos construir escolas em áreas de retomada, já que o território não foi ainda homologado.” No entanto, os Tupinambá continuam construindo e expandindo suas escolas, produzindo novas alianças e fortalecendo o movimento indígena. Antes que o Estado reconhecesse a Escola dos Tupinambá, estes já se empenhavam em sua construção, inclusive como meio de atuar frente ao Estado. Não é à toa quando dizem que “tudo começou com a escola”.

## REFERÊNCIAS

- ALARCON, D. F. **O retorno da terra**: as retomadas na aldeia Tupinambá da Serra do Padeiro, sul da Bahia. 2013. 343f. Dissertação (Mestrado em Estudos Comparados sobre a América) – Instituto de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados Sobre as Américas, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2013.
- CARNEIRO DA CUNHA, M. Políticas culturais e povos indígenas: uma introdução. In: CARNEIRO DA CUNHA, M.; CESARINO, P. de N. (org.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 9-21.
- COHN, C.; SANTANA, J. V. J. de. A antropologia e as experiências escolares indígenas. **Revista Pós Ciências Sociais**, São Luís, v. 13, n. 25, p. 61-86, 2016.
- COLLET, C. L. G. **Ritos de civilização e cultura**: a escola bakairi. 2006. 391f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2006.
- COSTA, E. F. de J. **Da corrida de tora ao poranci**: a permanência histórica dos Tupinambá de Olivença no Sul da Bahia. 2013. 203f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2013.
- ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Olivença, BA, 2013.
- FERREIRA, S. M. M. **“A luta de um povo a partir da educação”**: Escola Estadual Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2011.
- FERREIRA, S. M. M. Escola Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro. In: CÉSAR, A. L. S.; COSTA, S. L. (org.). **Pesquisa e escola**: experiências em educação indígena na Bahia. Salvador: Quarteto, 2013. p. 285-305.
- LOPES DA SILVA, A. Educação para a tolerância e povos indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B.; VIDAL, L.; FISCHMANN, R. (org.) **Povos indígenas e tolerância**: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: EDUSP, 2001. p. 99-131.
- MAGALHÃES, A. M. **A luta pela terra como “oração”**: sociogênese, trajetórias e narrativas do

- “movimento” Tupinambá. 2010. 151f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2010.
- MAGALHÃES, J. C. B. “**O que nós queremos é uma escola com o cheiro do nativo**”: os modos de apropriação da escola pelos Tupinambá de Olivença. 2019. 112f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2019.
- MAINARDI, C. **Construindo proximidades e distanciamentos**: etnografia Tupi Guarani da Terra Indígena Piaçaguera/SP. 98f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, 2010a.
- MAINARDI, C. O papel da escola no resgate cultural dos Tupi Guarani da Terra Indígena Piaçaguera-SP. **Revista Pós em Ciências Sociais**, v. 7, n. 14, p. 45-57, jul./dez. 2010b. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/562>. Acesso em: 08 jun. 2013.
- MARCIS, T. A “**hecatombe de Olivença**”: construção e reconstrução da identidade étnica – 1904. 2004. 163f. Dissertação (Mestrado de História) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2004.
- MEJÍALARA, A. E. “**Estar na cultura**”: os Tupinambá de Olivença e o desafio de uma definição de indianidade no Sul da Bahia. 2012. 153f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2012.
- MESSEDER, M. L. L. A construção da licenciatura indígena da UNEB: os dilemas, os desafios, os limites e as possibilidades. In: CÉSAR, A. L. S.; COSTA, S. L. (org.). **Pesquisa e escola**: experiências em educação indígena na Bahia. Salvador: Quarteto, 2013. p. 37-54.
- MESSEDER, M. L. L.; FERREIRA, S. M. M. Educação escolar entre os Tupinambá da Serra do Padeiro: reflexões sobre a prática docente e o projeto comunitário. **Revista da FAEBA**, v. 19, n. 33, p. 185-198, jan./jun. 2010.
- PEIRANO, M. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.
- ROCHA, C. C. da. “**Bora vê quem pode mais**”: uma etnografia sobre o fazer política entre os Tupinambá de Olivença (Ilhéus, Bahia). 2014. 303f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2014.
- SAHLINS, M. **Cultura na prática**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.
- SANTANA, J. V. J. de. “**A letra é a mesma, mas a cultura é diferente**”: a escola dos Tupinambá de Olivença. 2015. 241f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, 2015.
- SANTOS, M. V. A. **Práxis pedagógicas e saberes culturais**: diálogos com as professoras Tupinambá de Olivença/BA. 2016. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica, Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, BA, 2016.
- SILVA, N. B. da. **Educação de jovens e adultos e a afirmação da identidade étnica do povo Tupinambá de Olivença – 1996 a 2004**. 2006. Monografia (Especialização em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, BA, 2006.
- VIEGAS, S. de M. **Socialidades Tupi**: Identidade e experiência entre os índios-caboclos (Bahia/Brasil). 2003. 423f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal, 2003.
- VIEGAS, S. de M. **Terra calada**: os Tupinambá na mata atlântica do sul da Bahia. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.
- VIEGAS, S. de M. Resumo do Relatório Circunstanciado de Delimitação da Terra Indígena Tupinambá de Olivença. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 146, n. 74, p. 52-57, 20 abr. 2009.
- WEBER, I. **Um copo de cultura**: os huni kuin (Kaxinawá) do rio humaitá e a escola. Rio Branco: EDUFAC, 2006.

Recebido em: 15/08/2019  
Aprovado em: 08/01/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.



## TEMAS E PRAZOS DE SUBMISSÕES PRÓXIMOS DOSSIÊS – 2020/2021

DOSSIÊ	PRAZO
<b>58-2020.2</b> Luciano Santos (UNEB)	(até) 15 de março 2020
<b>59-2020.3</b> Jaci M.F. Menezes (UNE) Eurize C. Pessanha (UFGD)	(até) 15 de abril 2020
<b>60-2020.4</b> Maria de L.S.Ornellas (UNEB) Maria C.M. Kupfer (USP)	(até) 15 de junho 2020
<b>61-2021.1</b> Sandra R.M.Araujo (UNEB) Mônica C. Molina (UnB)	(até) 15 de novembro 2020
<b>62-2021.2</b> Maria A.J.Oliveira (UNEB) Eliana S.D.Debus (UFSC)	(até) 15 de fevereiro 2021
<b>63-2021.3</b> Liege Sitja (UNEB) Lia M.F.Fialho (UECE)	(até) 15 de março 2021
<b>64-2021.4</b> Mary Valda Sales (UNE) Vani M. Kenski (USP)	(até) 15 de abril 2021

# NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

## Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

Revista temática quadrimestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN 0104-7043

### I – PROPOSTA EDITORIAL

A **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, seguindo as diretrizes nacionais de periódicos qualificados, a partir de 2016, passa a ser quadrimestral, mantendo na sua estrutura uma seção Temática e uma seção Estudos, em ambas publicando artigos inéditos, de natureza científica, resultantes de pesquisas que contribuam para o conhecimento teórico, metodológico e prático no campo da Educação e em interação com as demais Ciências Sociais, relacionando-se com a comunidade regional, nacional e internacional. Aceita trabalhos originais, que analisam e discutem assuntos de interesse científico-cultural. Está organizada nas seguintes seções:

- **Temática**
- **Estudos**
- **Documentos**

Nas seções Temática e Estudos cabem ensaios (estudos teóricos, com análise de conceitos) e resultados de pesquisa (artigos baseados em pesquisas finalizadas ou em andamento), sendo que na primeira caberão artigos articulados necessariamente com a **temática específica** do número (informação sempre disponível na página web), e na segunda, artigos atinentes a diversas temáticas dentro da proposta editorial da revista e recebidos em **fluxo contínuo**. A seção Documentos está aberta à publicação de resenhas (revisão crítica de uma publicação recente), entrevistas (com cientistas e pesquisadores renomados); estudos bibliográficos (análise crítica e abrangente da literatura sobre tema definido) e análises críticas de Projetos e Diretrizes da Área de Educação.

Os trabalhos devem ser inéditos, não sendo permitido o encaminhamento simultâneo para outros periódicos. A titulação mínima para os autores é o mestrado. Mestrandos podem enviar artigos desde que em coautoria com seus orientadores.

A revista recebe artigos redigidos em português, espanhol, francês e inglês, sendo que os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores. Os originais em francês e inglês poderão ser traduzidos para o português, com a revisão realizada sob a coordenação do autor ou de alguém indicado por ele. Os autores e coautores que tiverem artigos publicados devem ficar, no mínimo, com um intervalo de dois números sem publicar. Os textos não devem exceder a três autores.

A Revista recebe artigos em fluxo contínuo e direcionados para a Seção Temática (temas dos futuros números e os prazos para a entrega dos textos são publicados nos últimos números da revista), assim como no site [www.revistadafaeeba.uneb.br](http://www.revistadafaeeba.uneb.br)

### II – RECEBIMENTO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos recebidos são apreciados inicialmente pelo editor executivo, que enviará aos autores a confirmação do recebimento. Se forem apresentados de acordo com as normas da Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, serão encaminhados para os membros do Conselho Editorial ou para pareceristas *ad hoc* de reconhecida competência na área, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação.

Os pareceres têm como finalidade atestar a qualidade científica dos textos para fins de publicação e são apresentados de acordo com as quatro categorias a seguir: a) publicável sem restrições; b) publicável com restrições; c) publicável com restrições e sugestões de modificações, sujeitas a novo parecer; d) não publicável. Os pareceres são encaminhados para os autores, igualmente sem identificação dos pareceristas.

Os textos com parecer b) ou c) deverão ser modificados de acordo com as sugestões do conselheiro ou parecerista *ad hoc*, no prazo a ser definido pelo editor executivo, em comum acordo com o(s) autor(es). As modificações introduzidas no texto, com o parecer b), deverão ser colocadas em vermelho, para efeito de verificação pelo editor executivo.

Após a revisão gramatical do texto, a correção das referências e a revisão dos resumos em língua estrangeira, o(s) autor(es) receberão o texto para uma revisão final no prazo de sete dias, tendo a oportunidade de introduzir eventuais correções de pequenos detalhes.

### III – DIREITOS AUTORAIS

O encaminhamento dos textos para a revista implica a autorização para publicação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requer autorização por escrito da comissão editorial. Os autores dos textos assumem a responsabilidade jurídica pela divulgação de entrevistas, depoimentos, fotografias e imagens.

Os textos aprovados na Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade serão publicados na seção Temática ou na seção Estudos, e o número de artigos para cada seção dependerá da disponibilidade de espaço em cada número. Artigos podem ser aprovados mas não publicados na Revista em curso. Neste caso, os artigos aprovados passam a compor um “banco de artigos” e poderão integrar um futuro número. Se, depois de um ano, não surgir uma perspectiva concreta de publicação do texto, o artigo pode ser liberado para ser publicado em outro periódico, a pedido do(s) autor(es).

O autor principal de um artigo receberá três exemplares da edição em que este foi publicado, e aos autores que publicarem na Seção Documentos será destinado um exemplar. (No caso de o artigo ser escrito em coautoria, cada autor receberá dois exemplares)

### IV – ENCAMINHAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos devem ser encaminhados para a Plataforma <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/about/submissions#onlineSubmissions> e para o endereço eletrônico do editor executivo ([fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)/[fialho@yahoo.com.br](mailto:fialho@yahoo.com.br)). O mesmo procedimento deve ser adotado para os contatos posteriores. Ao encaminhar o texto, neste devem constar: a) a indicação de uma das modalidades citadas no item I; b) a garantia de observação de procedimentos éticos; c) a concessão de direitos autorais à Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Os trabalhos devem ser apresentados segundo as normas definidas a seguir:

**1. Na primeira página** devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereços residencial (somente para envio dos exemplares dos autores) e institucional (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa.

**2. Resumo, Abstract e Resúmen:** cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, método, resultado e conclusão. Logo em seguida, as **Palavras-chave, Keywords e Palabras clave**, cujo número desejado é de, no mínimo, três, e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o **título** do artigo e do resumo, assim como do trabalho resenhado. **Atenção:** cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade em inglês e em espanhol.

**3.** As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a **Norma de apresentação tabular**, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.

**4.** Sob o título **Referências** deve vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Vide os seguintes exemplos:

**a) Livro de um só autor:**

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

**b) Livro até três autores:**

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton: a bíblia do programador**. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

**c) Livro de mais de três autores:**

CASTELS, Manuel. et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

**d) Capítulo de livro:**

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

**e) Artigo de periódico:**

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão linguística para não linguistas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p.

13-26, jan./jun. 2002.

**f) Artigo de jornais:**

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

**g) Artigo de periódico (formato eletrônico):**

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

**h) Livro em formato eletrônico:**

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

**i) Decreto, Leis:**

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

**j) Dissertações e teses:**

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

**k) Trabalho publicado em Congresso:**

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13., 1997, Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

**IMPORTANTE:** Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de **autor-data**, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As **citações bibliográficas** ou de **site**, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou, quando ultrapassa três linhas, em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva e submeter-se aos procedimentos gramaticais da língua. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p. 35) etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir: “A pedagogia das minorias está à disposição de todos” (FREIRE, 1982, p. 35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas **estritamente necessárias**, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As **notas** numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os **artigos** devem ter, no máximo, **70 mil** caracteres com espaços e, no mínimo, **45 mil** caracteres com espaços; as **resenhas** podem ter até 30 mil caracteres com espaço. Os títulos devem ter no máximo 90 caracteres, incluindo os espaços.

8. As referências bibliográficas devem listar somente os autores efetivamente citados no corpo do texto.

**Atenção:** os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no processador Word for Windows ou equivalente:

- letra: Times New Roman 12
- tamanho da folha: A4
- margens: 2,5 cm
- espaçamento entre as linhas: 1,5;
- parágrafo justificado.

Os autores são convidados a conferir todos os itens das Normas para Publicação antes de encaminhar os textos.

**Para contatos e informações:**

**Editor Geral:** Elizeu Clementino de Souza – E-mail: [esclementino@uol.com.br](mailto:esclementino@uol.com.br)

**Editora Científica:** Livia Fialho Costa – E-mail: [fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)

**Site da Revista da FAEEBA:** <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>

# NORMS FOR PUBLICATION

## Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

Revista temática quadrimestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN 0104-7043

### I – EDITORIAL GUIDLINES

Created in 1992, the **FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal**, in keeping with national guidelines governing qualified periodicals, in 2016, it will be published quarterly, while continuing to maintain its present structure with both a Thematic section and one devoted to Studies. Both will feature original, previously unpublished articles of a scientific nature, based on research that contributes to theoretical, methodological, and practical knowledge in the field of Education. Our aim is to stimulate dialogues between various areas of the Social Sciences while forging relationships between regional, national, and international communities. The journal accepts original works that analyze and discuss issues of scientific and cultural interest. It is organized into the following sections:

- **Thematic**
- **Studies**
- **Documents**

The Thematic and Studies sections feature essays (theoretical studies, with analysis of concepts) and study results (articles based on ongoing or finalized research). For submissions to the Thematic section, articles must necessarily coincide with the specific topic chosen by that issue (information is available on the journal's web site). For the Studies section, articles exploring various topics that fall within the journal's editorial guidelines can be submitted at any time. The Documents section is open to the publication of reviews (critical reviews of recent publications); interviews (with recognized scientists and researchers); bibliographic studies (comprehensive, critical analysis of literature on a defined theme) and critical analyses of Projects and Guidelines in the Area of Education.

Submitted works should be unpublished and should not be submitted simultaneously to other journal. Papers written in Portuguese, Spanish, French and English are received. Views published remain their authors' responsibility. Texts originally in French and English may be translated into Portuguese and published after a revision made by the author or by someone he has suggested. Authors who published in this journal should wait two volumes to become newly authorized to publish. No paper should have more than 3 authors.

The Journal accepts article submissions throughout the year for the Thematic Section (themes and submission deadlines for future issues are listed in recently published issues as well as on the site: [www.revistadafaeeba.uneb.br](http://www.revistadafaeeba.uneb.br))

### II – RECEIVING AND EVALUATING SUBMITTED WORKS

Texts submitted are initially appreciated by the Editor which will confirm reception. If they are edited in accordance with the norms, they will be sent, anonymously so to assure neutrality, to other member of the editorial committee or to ad hoc evaluators of known competence .

Evaluators' reports will confer the submitted work scientific quality and class them in four categories: a) publishable without restrictions b) publishable with restrictions; c) publishable with restrictions and modifications after new evaluation; d) unpublishable. Evaluators' reports are sent anonymously to the authors.

In the b) or c) case, the works should be modified according to the report' suggestion in the terms determined by the editor in agreement with the authors. Modifications made should appear in red so as to permit verification.

After the grammatical revision of the text, the correction of the bibliography, and the revision of the part in English, the authors(s) will receive the text for an ultimate opportunity to make small corrections in a week.

### III – COPYRIGHTS

Submitting text to the journal means authorizing for publication. Accepting a text for publication imply the transfer of copyrights to the journal. Whatever complete or partial reproduction (more than 500 hundreds words)

requires the written authorization of the editorial committee. Papers' authors should assume juridical responsibility for divulging interviews, photographs or images.

Texts approved by the FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal will be published in the Thematic or Studies sections; the number of articles in each section will be determined by available space in each issue. Articles may be approved, but not published in an upcoming issue. In this case, they will be kept in an "article bank" and may be published in a future issue. After one year, if there is no concrete possibility of a text's being published, authors may request permission to publish it in another periodical.

The main author of a paper will receive three copies of the volume in which his paper was published. The author of an abstract or a review will receive one.

## IV – SENDING AND PRESENTING WORKS

Texts as well as ulterior communication should be sent exclusively to the e-mail address of the editor ([fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)). It should be explicated initially a) at which modality the text pertains; b) ethical procedures; c) copyrights concession to the Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Works should respect the following norms:

1. In the first page, should appear: a) the paper's title; b) authors' name, address, telephones, e-mail; c) main title; d) institutional affiliation and post.

2. **Resumo, Abstract and Resúmen:** each with no more than 200 words including objective, method, results and conclusion. Immediately after, the **Palavras-chave, Keywords and Palabras clave**, which desired number is between 3 and 5. Authors should submit high quality translation.

3. Figures, graphics, tables and photographs (TIF, grey, dpi 300), if presented separately should come with indication of their localization in the text, have a title and indicates author and reference. In this sense, the tabular norms of tabular presentation, established by the Brazilian Conselho Nacional de Estatística and published by the IBGE in 1979.

4. Under the title **Referências** should appear, at the end of the paper, in alphabetic order, the list of authors and publication according to the norms of the ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). See the following examples:

**a) Book of one author only:**

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

**b) Book of two or three authors:**

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton: a bíblia do programador**. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

**c) Book of more than three authors:**

CASTELS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

**d) Book chapter:**

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

**e) Journal's paper:**

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

**f) Newspaper:**

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

**g) On-line paper :**

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Available at: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 14 ago. 2000.

**h) E-book:**

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>. Acesso em: 19 out. 2003.

**i) Laws:**

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex: coletânea de legislação e jurisprudência**, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./



mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

**j) Thesis:**

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

**k) Congress annals:**

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13, 1997. Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANT: Organizing references, the author should take care of punctuation correct use, so as to preserve uniformity.

5. This journal use the **author-date** quote system, according to the NBR 10520 de 2003. Bibliographical quotes or quotes from on-line publications, if inserted into the text, should appear between quotation marks or if the quotation is more than three lines long, distanced and without quotation marks with author reference. Examples: 1- According to Freire (1982: p.35), etc. 2-Minority pedagogy is for all (Freire, 1982, p.35). On-line quotes should indicate the URL and access date. Footnotes should only contain explanatory notes strictly necessary respecting the NBR 10520, of 2003.

6. Texts can contain footnotes, thanks, annexes and complementary informations.

7. **Articles** must have a minimum of **45,000** characters and a maximum of **70,000** characters (with spaces). **Reviews** can be up to **30,000** characters (with spaces). Titles should have no more than 90 caracteres including spaces. Reviews are limited to 5 pages. Thesis abstracts should contain no more than 250 words and should include title, number of page, author data, key-words, name of the director and university affiliation, as well as the date of the defense and the English translation of text, abstract and key-words.

**Look out:** texts will only be accepted formatted in Word for Windows or equivalent:

font: Times New Roman 12

paper dimension: A4

margins: 2,5 cm

line spacing: 1,5;

paragraph justified.

Authors are invited to check the norms for publication before sending their work.

**Contact and informations:**

**General Editor:** Elizeu Clementino de Souza – E-mail: [esclementino@uol.com.br](mailto:esclementino@uol.com.br)

**Executive Editor:** Livia Fialho Costa – E-mail: [fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)

**Website of the Revista da FAEEBA:** <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>