

# Educação Contemporaneidade

Revista da FAEEBA - volume 33 - número 74 - abr./jun. 2024



## Educação e Docência Universitária



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

**EDUCAÇÃO  
E DOCÊNCIA  
UNIVERSITÁRIA**





**UNEB**

UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA BAHIA

Reitora: Adriana dos Santos Marmori Lima

Vice-Reitora: Dayse Lago de Miranda

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I**

Diretora: Carla Liane Nascimento dos Santos

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

Coordenador: Emanuel do Rosário Santos Nonato

**Editor Geral:** Emanuel do Rosário Santos Nonato (UNEB)

**Editores Científicas:** Jane Adriana Pacheco Rios (UNEB); Natanael Reis Bonfim (UNEB)

**Editores Associados:** Dalila Andrade Oliveira (UFMG); Liége Maria Sitja Fornari (UNEB); Lívia Alessandra Fialho Costa (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*

Elizeu Clementino de Souza

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

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*

**Coordenadores do n. 74:** Liége Maria Queiroz Sitja (UNEB), Maria Isabel da Cunha (UNISINOS)

**Diagramação:** Lino Greenhalgh – **Capa:** “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. 33, n. 74, p. 1-371, abr./jun. 2024

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.iissue.unam.mx](http://www.iissue.unam.mx)
  - LATINDEX (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.

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 trimestral.

Quadrimestral até o volume 28, n. 56 (2019)

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 E DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

### 12 EDITORIAL

*Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios*

### 13 APRESENTAÇÃO

*Liége Maria Queiroz Sitja; Maria Isabel da Cunha*

### 17 SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DES PERSONNES STAGIAIRES À GÉRER LA CLASSE : INFLUENCE DES CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES

*Salem Amamou; Jean-François Desbiens; François Vanderclayen; Anderson Araújo-Oliveira*

### 35 O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA E SUA CONTRIBUIÇÃO À APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Josué Cordovil Medeiros; Thaiany Guedes da Silva; Evandro Ghedin*

### 51 EDUCAÇÃO INCLUSIVA, PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A PANDEMIA: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS

*Samara Cavalcanti da Silva; Neiza de Lourdes Frederico Fumes*

### 67 A DOCÊNCIA E A APRENDIZAGEM EM CURSOS DE LICENCIATURAS

*Maria Janine Dalpiaz Reschke; Maria Isabel da Cunha*

### 81 APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS DE PROFESSORES-TUTORES NO MÉTODO *PROBLEM-BASED LEARNING* (PBL)

*Jefferson da Silva Moreira; David Moisés Barreto dos Santos*

### 100 TORNAR-SE PROFESSOR(A) UNIVERSITÁRIO(A): APRENDIZAGENS, CONCEPÇÕES, DESAFIOS E ENGAJAMENTOS

*Elzanir dos Santos*

### 119 TECNOLOGIAS DIGITAIS E APRENDIZAGEM DOCENTE: HISTÓRIAS EM FUNÇÃO DE UM SABER ESPECÍFICO

*Luciana de Lima Dusi; Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa; Sonia Regina Mendes dos Santos*

### 133 PERCEPÇÕES DOCENTES EM RELAÇÃO AO AGIR E FAZER PROFISSIONAL NO CONTEXTO PANDÊMICO VIVIDO

*Gleyds Silva Domingues; Kátia Silva Cunha; José Ayron Lira dos Anjos*

### 151 RETRATOS DA DOCÊNCIA NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO: A FORMAÇÃO PELOS ATELIÊS BIOGRÁFICOS

*Tiago Sânzio dos Santos Pereira; Maria Amália de Almeida Cunha; Lycinia Maria Correa*

### 170 PRÁTICAS ORIENTADAS E RECONSTRUÍDAS: A FORMAÇÃO REFLEXIVA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EAD

*Analisa Zorzi; Gerson Luiz Millan; Rosane Aragón*

### 186 APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NOS CURSOS PRÉ-UNIVERSITÁRIOS POPULARES: O QUE DIZEM OS EGRESSOS

*Marina Dias Saraiva; Elaine Gomes Matheus Furlan*

- 203 OS INCIDENTES CRÍTICOS COMO DISPOSITIVOS FORMATIVOS NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**  
*Liége Maria Queiroz Sitja*
- 220 PESQUISA-AÇÃO E APRENDIZAGEM DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**  
*Zilda Tizziana Santos Araújo; Antonia Dalva França-Carvalho*
- 240 “NÃO GOSTAM DE QUEM NUNCA PISOU EM SALA DE AULA”: TRAJETÓRIAS DE VIDA-FORMAÇÃO-DOCÊNCIA**  
*Claudia Starling; Fernando Miranda Arraz; Silvia Ulisses de Jesus*
- 258 FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA EM HOSPITAIS: FUTUROS MÉDICOS EM BUSCA DA CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE**  
*Elisa Lucarelli; Claudia Finkelstein*
- 275 CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO INÍCIO DA DOCÊNCIA**  
*Ana Cláudia Barretto; Márcia Cristina de Costa Trindade Cyrino*
- 295 O MEMORIAL DE FORMAÇÃO E O PROCESSO DE “TORNAR-SE” PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**  
*Gabriella de Oliveira Reis; Rosianny Campos Berto*

## ENTREVISTA

- 315 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA: ENTREVISTA COM MAÉVI ANABEL NONO**  
*Isabel Maria Sabino de Farias; Maria da Graça Nicoletti Mizukami; Maévi Anabel Nono*

## ESTUDOS

- 330 A ENTRADA NA ESCOLA COMO PROFESSOR: NARRATIVAS DE UMA EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA**  
*Amanda Raquel Rodrigues Pessoa; Iris Martins de Souza Castro; Sandy Lima Costa*
- 348 “O CORPO QUER, A ALMA ENTENDE” (?): ATRAVESSAMENTOS RELIGIOSOS NA IDENTIDADE DOCENTE DO CORPO-TERRITÓRIO-LGBT+**  
*Janivaldo Pacheco Cordeiro; Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios*
- 363 TEMAS E PRAZOS DE SUBMISSÕES DOS PRÓXIMOS DOSSIÊS**
- 366 NORMAS PARA PUBLICAÇÃO**

# CONTENTS

## EDUCATION AND UNIVERSITY TEACHING

### 12 EDITORIAL

*Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios*

### 13 PRESENTATION

*Liége Maria Queiroz Sitja; Maria Isabel da Cunha*

### 17 PRE-SERVICE TEACHERS' SELF-EFFICACY IN CLASSROOM MANAGEMENT: INFLUENCE OF PERSONAL CHARACTERISTICS

*Salem Amamou; Jean-François Desbiens; François Vanderclayen; Anderson Araújo-Oliveira*

### 35 THE TEACHING INTERNSHIP AND ITS CONTRIBUTION TO LEARNING AND TRAINING: AN EXPERIENCE REPORT

*Josué Cordovil Medeiros; Thaiany Guedes da Silva; Evandro Ghedin*

### 51 INCLUSIVE EDUCATION, PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM AND THE PANDEMIC: REFLECTIONS ON THE PRACTICES

*Samara Cavalcanti da Silva; Neiza de Lourdes Frederico Fumes*

### 67 TEACHING AND LEARNING IN TEACHING COURSES

*Maria Janine Dalpiaz Reschke; Maria Isabel da Cunha*

### 81 PROFESSIONAL LEARNING OF TUTOR-TEACHERS IN THE PROBLEM-BASED LEARNING (PBL) METHOD

*Jefferson da Silva Moreira; David Moisés Barreto dos Santos*

### 100 BECOMING A UNIVERSITY TEACHER: LEARNINGS, CONCEPTIONS, CHALLENGES AND ENGAGEMENTS

*Elzanir dos Santos*

### 119 DIGITAL TECHNOLOGIES AND TEACHER LEARNING: STORIES AT THE SERVICE OF SPECIFIC KNOWLEDGE

*Luciana de Lima Dusi; Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa; Sonia Regina Mendes dos Santos*

### 133 TEACHERS' PERCEPTIONS IN RELATION TO THEIR PROFESSIONAL ACT AND DOING IN THE PANDEMIC CONTEXT EXPERIENCED

*Gleyds Silva Domingues; Kátia Silva Cunha; José Ayron Lira dos Anjos*

### 151 PORTRAITS OF TEACHING IN THE SOCIO-EDUCATIONAL SYSTEM: TRAINING THROUGH BIOGRAPHICAL WORKSHOPS

*Tiago Sânzio dos Santos Pereira; Maria Amália de Almeida Cunha; Lycinia Maria Correa*

### 170 ORIENTED AND RECONSTRUCTED PRACTICES: THE REFLEXIVE FORMATION IN DISTANCE LEARNING PEDAGOGY COURSES

*Analisa Zorzi; Gerson Luiz Millan; Rosane Aragón*

### 186 LEARNING TO TEACH IN THE POPULAR PRE-UNIVERSITY COURSES: WHAT GRADUATES SAY

*Marina Dias Saraiva; Elaine Gomes Matheus Furlan*

**203 CRITICAL INCIDENTS AS TRAINING DEVICES IN UNIVERSITY TEACHING**

*Liége Maria Queiroz Sitja*

**220 ACTION RESEARCH AND TEACHING LEARNING: REFLECTIONS ON PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

*Zilda Tizziana Santos Araújo; Antonia Dalva França-Carvalho*

**240 “THEY DON’T LIKE THOSE WHO HAVE NEVER SET FOOT IN A CLASSROOM”:  
LIFE-FORMATION-TEACHING TRAJECTORIES**

*Claudia Starling; Fernando Miranda Arraz; Silvia Ulisses de Jesus*

**258 UNIVERSITY EDUCATION IN HOSPITALS: FUTURE PHYSICIANS IN SEARCH OF THE  
CONSTRUCTION OF THEIR IDENTITY**

*Elisa Lucarelli; Claudia Finkelstein*

**275 THE CONSTITUTION OF THE PROFESSIONAL IDENTITY OF MATHEMATICS TEACHERS AT THE  
BEGINNING OF THEIR TEACHING CAREERS**

*Ana Cláudia Barretto; Márcia Cristina de Costa Trindade Cyrino*

**295 THE FORMATION MEMORIAL AND THE PROCESS OF “BECOMING” A PHYSICAL EDUCATION  
TEACHER**

*Gabriella de Oliveira Reis; Rosianny Campos Berto*

**INTERVIEW**

**315 PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN TEACHING: INTERVIEW WITH MAÉVI ANABEL NONO**

*Isabel Maria Sabino de Farias; Maria da Graça Nicoletti Mizukami; Maévi Anabel Nono*

**ESTUDIES**

**330 ENTERING SCHOOL AS A TEACHER: NARRATIVES FROM A SHARED EXPERIENCE**

*Amanda Raquel Rodrigues Pessoa; Iris Martins de Souza Castro; Sandy Lima Costa*

**348 “THE BODY WANTS, THE SOUL UNDERSTANDS” (?): RELIGIOUS CROSSINGS IN THE  
TEACHING IDENTITY OF THE LGBT+ BODY-TERRITORY**

*Janivaldo Pacheco Cordeiro; Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios*

**364 DEADLINES FOR SUBMISSION FOR THE NEXT THEMED ISSUES**

**369 NORMS FOR PUBLICATION**

# SUMARIO

## EDUCACIÓN Y DOCENCIA UNIVERSITARIA

### 12 EDITORIAL

*Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios*

### 13 PRESENTACIÓN

*Liége Maria Queiroz Sitja; Maria Isabel da Cunha*

### 17 SENTIMIENTO DE AUTOEFICÁCIA DE FUTUROS PROFESSORES EM GESTÃO DE SALA DE AULA: INFLUÊNCIA DAS CARACTERÍSTICAS PESSOAIS

*Salem Amamou; Jean-François Desbiens; François Vanderclayen; Anderson Araújo-Oliveira*

### 35 LAS PRÁCTICAS DOCENTES Y SU CONTRIBUCIÓN AL APRENDIZAJE Y LA FORMACIÓN: INFORME DE UNA EXPERIENCIA

*Josué Cordovil Medeiros; Thaiany Guedes da Silva; Evandro Ghedin*

### 51 EDUCACIÓN INCLUSIVA, PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA Y PANDEMIA: REFLEXIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS

*Samara Cavalcanti da Silva; Neiza de Lourdes Frederico Fumes*

### 67 ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN CURSOS DE GRADO

*Maria Janine Dalpiaz Reschke; Maria Isabel da Cunha*

### 81 APRENDIZAJES PROFESIONALES DE PROFESORES-TUTORES EN EL MÉTODO DE APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)

*Jefferson da Silva Moreira; David Moisés Barreto dos Santos*

### 100 CONVERTIRSE EN DOCENTE UNIVERSITARIO: APRENDIZAJES, CONCEPCIONES, DESAFÍOS Y COMPROMISOS

*Elzanir dos Santos*

### 119 TECNOLOGÍAS DIGITALES Y APRENDIZAJE DOCENTE: LAS HISTORIAS EN FUNCIÓN DEL CONOCIMIENTO ESPECÍFICO

*Luciana de Lima Dusi; Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa; Sonia Regina Mendes dos Santos*

### 133 PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES EN RELACIÓN CON SU ACTUAR PROFESIONAL Y HACER EN EL CONTEXTO DE PANDEMIA VIVIDO

*Gleyds Silva Domingues; Kátia Silva Cunha; José Ayron Lira dos Anjos*

### 151 RETRATOS DE LA DOCENCIA EN EL SISTEMA SOCIOEDUCATIVO: FORMACIÓN A TRAVÉS DE TALLERES BIOGRÁFICOS

*Tiago Sânzio dos Santos Pereira; Maria Amália de Almeida Cunha; Lycinia Maria Correa*

### 170 PRÁCTICAS ORIENTADAS Y RECONSTRUIDAS: LA FORMACIÓN REFLEXIVA EN LOS CURSOS DE PEDAGOGÍA EAD

*Analisa Zorzi; Gerson Luiz Millan; Rosane Aragón*

**186 APRENDIZAJE DE LA DOCENCIA EN CURSOS PREUNIVERSITARIOS POPULARES: LO QUE DICEN LOS EGRESADOS**

*Marina Dias Saraiva; Elaine Gomes Matheus Furlan*

**203 LOS INCIDENTES CRÍTICOS COMO DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA**

*Liége Maria Queiroz Sitja*

**220 INVESTIGACIÓN ACCIÓN Y ENSEÑANZA APRENDIZAJE: REFLEXIONES SOBRE EL DESARROLLO PROFESIONAL**

*Zilda Tizziana Santos Araújo; Antonia Dalva França-Carvalho*

**240 “NO LES GUSTA A AQUELLOS QUE NUNCA HAN PISADO UN AULA”: TRAYECTORIAS DE VIDA-FORMACIÓN-DOCENCIA**

*Claudia Starling; Fernando Miranda Arraz; Silvia Ulisses de Jesus*

**258 LA FORMACIÓN DE GRADO EN HOSPITALES: LOS FUTUROS MÉDICOS EN BÚSQUEDA DE LA CONSTRUCCIÓN DE SU IDENTIDAD**

*Elisa Lucarelli; Claudia Finkelstein*

**275 LA CONSTITUCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS PROFESORES DE MATEMÁTICAS AL INICIO DE SU CARRERA DOCENTE**

*Ana Cláudia Barretto; Márcia Cristina de Costa Trindade Cyrino*

**295 MEMORIAL DE FORMACIÓN Y EL PROCESO DE “TORNARSE” PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA**

*Gabriella de Oliveira Reis; Rosianny Campos Berto*

## ENTREVISTA

**315 DESARROLLO PROFESIONAL EN DOCENCIA: ENTREVISTA A MAÉVI ANABEL NONO**

*Isabel Maria Sabino de Farias; Maria da Graça Nicoletti Mizukami; Maévi Anabel Nono*

## ESTUDIOS

**330 EL INGRESO A LA ESCUELA COMO DOCENTE: NARRATIVAS A PARTIR DE UNA EXPERIENCIA COMPARTIDA**

*Amanda Raquel Rodrigues Pessoa; Iris Martins de Souza Castro; Sandy Lima Costa*

**348 “EL CUERPO QUIERE, EL ALMA ENTIENDE” (?): ENTRECruzAMIENTOS RELIGIOSOS EN LA IDENTIDAD DOCENTE DEL CUERPO-TERRITORIO-LGBT+**

*Janivaldo Pacheco Cordeiro; Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios*

**365 ABIERTOS LOS PLAZOS DE ENVÍOS PARA LOS PRÓXIMOS MONOGRÁFICOS**

**366 NORMAS PARA PUBLICAÇÃO**

## EDITORIAL

Quem forma o professor e a professora das Universidades? Qual o lugar da didática na Docência Universitária? Como ocorre a aprendizagem docente universitária? Essas e outras questões atravessam o Dossiê 74 *Educação e Docência Universitária* que apresenta pesquisas que dialogam com o cotidiano docente construído nas Universidades, em seus diferentes cursos.

Vivemos movimentos cada vez mais distintos em relação à formação do(a) docente universitário(a). Ensinar requer uma complexa articulação de saberes, uma outra política de conhecimento que disputa lugares nos processos de construção da Docência Universitária. Ensino, pesquisa e extensão que mobilizam a Universidade em sua base têm tratado pouco do mover-se pela sala de aula, do acontecimento da aula, do habitar a profissão em suas práticas pedagógicas no Ensino Superior.

A própria história de constituição da Universidade Brasileira forjou um modelo específico de professor e professora em que a natureza didática, a aprendizagem/formação para a docência não ocupam lugar em seu processo

de construção, subalternizando aspectos pedagógicos que circundam o fazer da Docência Universitária.

As pesquisas sobre Docência no Ensino Superior são recentes no Brasil e apontam a necessidade de pensar os modos de ensinar e suas relações com a natureza do trabalho docente na Universidade. Assim como, apontam para a discussão sobre saberes docentes específicos que atravessam o processo de formação da docência e sua relação com políticas externas no ensino superior.

Esse Dossiê aponta diferentes investigações acerca da temática em que a Docência na Universidade e/ou a relação entre a Universidade e suas práticas formativas são colocadas em discussão, análise e reflexão. Convidamos todos/as leitores e leitoras para acompanhar conosco essa nova produção da REVISTA DA FAEBA.

*Maio de 2024.*

*Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios  
Editora Científica  
Revista da FAEBA*

# APRESENTAÇÃO

A emergência e consolidação do campo da Pedagogia Universitária e, no seu âmbito, da problematização sobre os processos de formação do docente para atuar no segmento da educação superior, expressaram a profunda relação entre a qualidade dos profissionais que as universidades se propõem a formar e a necessidade de investimento na formação dos docentes universitários, que precisam atuar no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão. Os espaços formativos oferecidos no processo experiencial da prática docente com centros de formação, a exemplo do Centro de Assessoria e Pesquisa em Inovação Pedagógica – CEAPIP-UNEB e a Rede de Apoio à Docência no Ensino Superior -UNICAMP/UNESP dificilmente ocorrem fora das instituições públicas. Esse fenômeno pode ser compreendido considerando-se o regime de trabalho dos docentes que atuam em instituições públicas e privadas.

Segundo dados do Censo do Ensino Superior 2022, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, dos docentes do ensino superior, 176.864 atuam na rede pública e 185.252 na rede privada, sendo que na rede pública apenas 6.143 docentes são horistas, enquanto na rede privada esse número sobe para 55.897. Os impactos desse cenário nas condições de trabalho e no investimento de formação colaborativa em serviço são notórios. É nesse contexto de problematização que o dossiê intitulado *Educação e Docência Universitária* reúne dezessete artigos, organizados em quatro blocos temáticos, com o propósito de contribuir com as problematizações teórico/metodológicas da formação do docente do Ensino Superior e se debruçam sobre o complexo processo de aprendizagem do estar sendo docente a partir da experiência em distintos cenários educacionais e formativos.

O primeiro bloco concentra as reflexões acerca das Aprendizagens Docentes e reúne

oito textos. A importância da docência universitária e a responsabilidade dos professores do campo da Didática nas licenciaturas é o foco do primeiro artigo, intitulado “A docência e a aprendizagem em cursos de licenciaturas”, de autoria de Maria Isabel da Cunha e Maria Janine Dalpiaz Resckhe. O segundo artigo, “Aprendizagem da docência de professores-tutores no método Problem-Based Learning (PBL)”, de autoria de Jefferson da Silva Moreira e David Moises Barreto dos Santos, apresenta uma análise qualitativa dos processos de aprendizagem profissional da docência no contexto da aprendizagem baseada em problemas- PBL. Investigando professores-tutores de um curso de Engenharia de Computação, o estudo revela o dinamismo desses processos, evidenciando a construção e mobilização de conhecimentos específicos e pedagógicos, especialmente relacionados ao método PBL.

Na sequência, temos o artigo “Tornar-se professor(a) universitário(a): aprendizagens, concepções, desafios e engajamentos”. A autora Elzanir dos Santos nos proporciona uma potente reflexão sobre o processo de tornar-se docente universitário a partir dos memoriais acadêmicos elaborados para progressão na carreira docente. Baseado na metodologia autobiográfica, o artigo revela aprendizagens, concepções e desafios enfrentados por docentes em uma Universidade Pública da Paraíba, destacando o caráter processual da construção identitária docente.

O quarto artigo aborda o tema das aprendizagens docentes mediadas pelas tecnologias digitais. Trazendo como cenário o contexto pandêmico, as autoras Luciana de Lima Dusi, Stella Maria Peixoto de Pedrosa e Sônia Regina Mendes dos Santos centram suas problematizações, utilizando como recurso teórico/metodológico os aportes da história oral, no impacto das tecnologias digitais na aprendizagem docente. Através de entrevistas realizadas com

docentes de uma universidade pública brasileira, o estudo revela a necessidade de constante formação e desenvolvimento de habilidades digitais, destacando o papel dessas tecnologias na prática educativa contemporânea. “Percepções docentes sobre o processo ensino e aprendizagem vividos no contexto pandêmico” é o título do quinto artigo, no qual os autores Gleyds Domingues, Kátia Cunha e José Anjos focam sua atenção na questão das reconfigurações no processo de ensino/aprendizagem que se impuseram no contexto pandêmico a partir da percepção dos docentes no que se refere à sua prática educativa.

Tiago Sânzio dos Santos Pereira, Maria Amália Almeida Cunha e Lícinea Maria Correa Correa, no sexto texto, intitulado “Retratos da docência no sistema socioeducativo”, convidam-nos a um olhar atento e sensível sobre a construção da docência no contexto da socioeducação, explorando o Ateliê Biográfico de projetos como um dispositivo de autoformação. Através de memórias, olhares e falas de professores(as) de uma escola estadual em Belo Horizonte, o estudo examina os desafios e oportunidades de atuação em um ambiente singular.

“Práticas orientadas e reconstruídas: a formação reflexiva nos cursos de Pedagogia AD” é o espaço no qual os autores Analisa Zorzi, Rosane Aragón e Gerson Luiz Millan abordam a formação do professor reflexivo nos cursos de Pedagogia a distância, analisando como as práticas orientadas durante a formação são reconstruídas no exercício da docência. Utilizando como instrumento metodológico a análise de conteúdos de Bardin, o estudo destaca a importância da incorporação de tecnologias digitais e da pesquisa como forças potentes na formação docente.

As autoras Mariana Saraiva e Elaine Furlan problematizam o dever do ser docente no cenário formativo dos cursos pré-universitários populares (CPUPs), na perspectiva dos professores egressos. O artigo intitulado “Aprendizagem da docência nos cursos pré-universitários

populares: o que dizem os egressos” traz como foco do estudo a compreensão dos sentidos e significados elaborados pelos docentes egressos para a aprendizagem da docência que os CPUPs proporcionaram.

Três artigos compõem o segundo bloco, em que converge a temática da formação inicial. “Sentimento de eficiência pessoal dos estágios na gestão da aula: influência das características pessoais” aborda o tema da gestão da sala de aula. Os autores Salem Amamou, Jeans Francois Desbiens, François Vandercleven e Anderson Araújo Oliveira objetivaram compreender a influência das características pessoais dos formandos na gestão de sala de aula comparando sua atuação docente antes e depois de um estágio docente de longa duração. Os autores oferecem uma análise consistente e abrangente sobre os fatores que moldam a confiança dos docentes e, por consequência, suas habilidades de gestão da sala de aula. Em seguida temos o segundo artigo do bloco, intitulado “O estágio de docência e sua contribuição à aprendizagem e formação”, o qual traz um relato de experiência que compartilha vivências durante o Estágio de Docência no contexto do Ensino Superior. Os autores Josué Medeiros, Thaiany Guedes da Silva e Evandro Ghedin, através de reflexões profundas baseadas em experiências cotidianas, exploram a contribuição do estágio para o desenvolvimento da aprendizagem e formação docente, revelando a complexidade e os desafios da profissão no contexto atual da Educação. No terceiro texto, intitulado “Educação inclusiva, o programa residência pedagógica e a pandemia”, as autoras Samara Cavalcanti e Neiza Fumes apresentam e discutem vivências das residentes do curso de Licenciatura em Pedagogia no contexto pandêmico. Problematizam as experiências inclusivas vivenciadas no âmbito do Programa Residência Pedagógica, com base na colaboração crítica.

A docência universitária em campos epistêmicos especializados é o tema que reúne os três artigos do bloco seguinte. No primeiro deles, intitulado “Formação universitária em hospi-

tais: futuros médicos em busca da construção de sua identidade”, as autoras Elisa Lucarelli e Claudia Finkelstein mergulham na área da Didática Universitária para investigar as modalidades de formação na profissão de médico em um hospital associado à Faculdade de Medicina da Universidade de Buenos Aires. A pesquisa indica a importância da articulação entre teoria e prática na formação dos futuros médicos e examina como essa formação contribui para a construção da identidade profissional. O foco da formação docente relativa à especificidade do campo da Matemática é trazido por Ana Cláudia Barreto e Márcia Cristina de C.T Cyrino. As autoras exploram o movimento de constituição da identidade profissional de professores de matemática no início da docência, especialmente no contexto do ensino de educação financeira. De abordagem qualitativa, o estudo destaca como crenças, valores, conhecimentos e compromissos políticos dos professores em formação influenciam a sua prática docente. Rosianny Campos Berto e Gabriella de Oliveira Reis analisam o papel das experiências prévias e do processo de formação na construção da identidade profissional de uma estudante de Educação Física a partir do dispositivo do memorial. Intitulado “O memorial de formação e o processo de tornar-se professora de Educação Física”, o artigo revela que, embora as experiências anteriores sejam significativas e relevantes, é durante o processo de formação e reflexão que a identidade profissional é moldada e fortalecida.

No bloco final, porém não menos importante, convergem os textos que abordam a questão da pesquisa e dispositivos formativos embasados na prática. “Pesquisa ação e aprendizagem docente” é o artigo que traz fundamental reflexão sobre o papel da pesquisa-ação na produção de conhecimento sobre a docência, destacando seu potencial formativo ao promover a produção de conhecimento colaborativo e a articulação entre teoria e prática. Ao analisar a sociabilidade docente e o compromisso com a profissionalização, a autora Zila Tizziana

Araújo resalta a importância do trabalho colaborativo e emancipatório na formação docente.

Dando seguimento às reflexões da temática do bloco, a autora Cláudia Starling, no texto “Não gostam de quem nunca pisou em sala de aula”, adota a abordagem (auto)biográfica para compreender a trajetória de vida/formação de uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental utilizando o dispositivo de investigação-formação dos casos de ensino. O artigo problematiza questões como a escolha profissional, gênero na docência e desafios do planejamento, oferecendo valiosos *insights* sobre o processo de inserção e aprendizado da docência.

Por fim, o artigo de Liége Maria Queiroz Sitja investiga a potencialidade dos incidentes críticos como dispositivos formativos na docência universitária. O artigo intitulado “Os incidentes críticos como dispositivos formativos na docência universitária” descreve a experiência prática do uso didático do dispositivo em um componente disciplinar do programa de Pós-graduação em Educação. O estudo destaca como a análise reflexiva de casos concretos pode promover uma formação pedagógica qualificada e autônoma.

Os artigos aqui reunidos oferecem uma perspectiva multifacetada sobre a aprendizagem da docência, contribuindo para uma compreensão ampliada dos desafios postos pela complexidade do processo de profissionalização docente.

Na sequência, trazemos uma entrevista com a pesquisadora e doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, Maevi Anabel Nono. As entrevistadoras, professora doutora Maria da Graça Nicoletti Mizukami e Isabel Maria Sabino de Farias, renomadas pesquisadoras em Educação, encaminharam potente interlocução mediante questões referidas às suas experiências de docente e pesquisadora.

Em seguida, trazemos na seção “Estudos” dois artigos de grande relevância para o campo da Educação, que enriquecem e ampliam o campo de inteligibilidade sobre questões

fundamentais enfrentadas pelos professores. O primeiro artigo, intitulado “A Entrada na Escola como Professor: Narrativas de uma Experiência Compartilhada”, de Amanda Raquel Pessoa, oferece uma análise profunda sobre a inserção profissional de novos educadores na Educação Básica. Utilizando uma abordagem baseada em pesquisa narrativa, a autora explora as experiências vividas pelos professores iniciantes, destacando tanto os momentos de acolhimento entre os pares quanto as situações em que a falta de cuidado se sobressaiu, impactando o processo de identificação com a docência.

Janivaldo Pacheco Cordeiro e Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios, no artigo intitulado “O corpo quer, a alma entende (?): atravessamentos religiosos na identidade docente do corpo-território LGBT”, abordam questões cruciais relacionadas a diversidade e inclusão na Educação. Por meio de narrativas biográfi-

cas concedidas por professores LGBTQIA+ da Educação Básica da Bahia, os autores exploram como a religião atravessa e produz as identidades pessoais e profissionais desses educadores, bem como a forma como suas representações e representatividades absorvem esses movimentos nos cotidianos escolares.

Em conjunto, os artigos reunidos neste dossiê refletem o compromisso deste periódico em abordar questões relevantes e urgentes no campo da educação, promovendo uma reflexão crítica e construtiva sobre as práticas e profissionalidade docentes. Esperamos que essas contribuições inspirem debates e ações que promovam uma educação mais equitativa, inclusiva e transformadora para todos.

Boa leitura!

Liége Maria Queiroz Sitja – UNEB  
Maria Isabel da Cunha – UNISINOS

# SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DES PERSONNES STAGIAIRES À GÉRER LA CLASSE : INFLUENCE DES CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES

*Salem Amamou\**

*Université de Sherbrooke*

<https://orcid.org/0000-0001-6847-0250>

*Jean-François Desbiens \*\**

*Université de Sherbrooke*

<https://orcid.org/0000-0003-4668-8675>

*François Vanderclayen \*\*\**

*Université de Sherbrooke*

*Anderson Araújo-Oliveira \*\*\*\**

*Université du Québec à Trois-Rivières*

<https://orcid.org/0000-0002-7214-0032>

## RÉSUMÉ

Afin de rapporter le niveau de sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des stagiaires à gérer la classe de manière authentique et nuancée, il est important d'identifier les facteurs personnels qui sous-tendent la variation de celui-ci (Bandura, 2006). En ce sens, examiner la relation entre le niveau d'efficacité personnelle des stagiaires en gestion de classe et leurs caractéristiques personnelles pourrait éclairer la voie vers une compréhension plus approfondie du développement d'une compétence cruciale à l'enseignement pour les futur.e.s enseignant.e.s. L'objectif du présent article est de décrire et de comprendre l'influence des caractéristiques personnelles des stagiaires sur leur SEP à gérer la classe avant et après un stage de longue durée en enseignement. Un questionnaire portant sur le SEP à gérer la classe (Gaudreau *et al.* 2015) et les caractéristiques personnelles stagiaires a été soumis avant, puis après le stage à 707 personnes stagiaires québécoises inscrites à leur troisième ou quatrième année de formation à l'enseignement. Les résultats montrent que le genre et

\* Titulaire d'un doctorat en éducation, Salem Amamou est professeur au département de kinanthropologie de l'Université de Sherbrooke et membre régulier au CRIFPE. Courriel: [salem.amamou@usherbrooke.ca](mailto:salem.amamou@usherbrooke.ca)

\*\* Titulaire d'un doctorat en psychopédagogie de l'Université Laval (2001), Jean-François Desbiens est professeur au département de kinanthropologie et vice-doyen à la formation à la Faculté des sciences de l'activité physique de l'Université de Sherbrooke. Il est membre régulier du CRIFPE. Courriel: [jean-francois.desbiens@usherbrooke.ca](mailto:jean-francois.desbiens@usherbrooke.ca)

\*\*\* François Vanderclayen est professeur à la Faculté des sciences de l'activité physique de l'Université de Sherbrooke (Canada) où il est responsable des stages pour le baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé (BEÉPS). Il est chercheur régulier au CRIFPE. Courriel: [francois.vanderclayen@usherbrooke.ca](mailto:francois.vanderclayen@usherbrooke.ca)

\*\*\*\* Anderson Araújo-Oliveira est professeur titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et membre de l'Ordre de l'excellence en éducation du Québec. Courriel: [anderson.araujo-oliveira@uqtr.ca](mailto:anderson.araujo-oliveira@uqtr.ca)

l'âge des stagiaires ont une influence modérée sur leur SEP à gérer la classe. Par ailleurs, les stagiaires ayant acquis plus de trois ans d'expérience antérieure en éducation se sentent davantage efficaces au regard de la gestion de classe. La discussion des résultats met en lumière l'importance de considérer les variables personnelles afin d'évaluer de façon complète et authentique le niveau de SEP des futur.e.s enseignant.e.s quant à leur compétence à gérer la classe.

**Mots clés :** Sentiment d'efficacité personnelle, gestion de la classe, caractéristiques personnelles.

## RESUMO

### SENTIMENTO DE AUTOEFICÁCIA DE FUTUROS PROFESSORES EM GESTÃO DE SALA DE AULA: INFLUÊNCIA DAS CARACTERÍSTICAS PESSOAIS

Para estabelecer um nível de sentimento de autoeficácia (SEP - *sentiment d'efficacité personnelle*) de futuros professores em gestão de sala de aula que seja o mais representativo possível da realidade e melhor contextualizá-lo, faz-se mister considerar as características pessoais subjacentes à variação do mesmo (Bandura, 2006). Identificar a relação entre o sentimento de autoeficácia em gestão de sala de aula dos estagiários e suas características pessoais possibilitaria uma compreensão mais profunda de uma das competências mais importantes para o desenvolvimento profissional de futuros professores. O presente artigo tem por objetivo descrever e compreender a influência das características pessoais dos estagiários no SEP em gestão de sala de aula dos mesmos. Para tanto, 707 estagiários inscritos no terceiro ou quarto ano de formação inicial de professores provenientes de diferentes universidades do Quebec completaram um questionário sobre o SEP em gestão de sala de aula (Gaudreau *et al.*, 2015) em dois momentos distintos: antes e depois de um estágio de formação docente de longa duração. Os resultados apontam, entre outras coisas, que o gênero e a idade dos estagiários parecem ter uma influência moderada no SEP em gestão de sala de aula. Verificou-se também que os formandos que acumulam experiências prévias em educação superiores a três anos sentem-se mais eficazes no que tange à gestão de sala de aula. A discussão dos resultados destaca a importância de considerar as características pessoais para avaliar de forma mais completa e autêntica o nível de SEP dos futuros professores quanto à sua competência na gestão de sala de aula.

**Palavras-chaves:** Sentimento de autoeficácia, gestão de sala de aula, características pessoais.

## ABSTRACT

### PRE-SERVICE TEACHERS' SELF-EFFICACY IN CLASSROOM MANAGEMENT: INFLUENCE OF PERSONAL CHARACTERISTICS

In order to report the most authentic level of trainees' self efficacy regarding their classroom management competency and to bring nuance to its interpretation, it is important to identify the personal factors underlying this variation (Bandura,

2006). In this sense, explaining a relationship between trainees' level of self-efficacy in classroom management and their personal characteristics could shed light on the way to a deeper understanding of a crucial competence in teaching for future teachers. The objective of this article is to describe and understand the influence of trainees' personal characteristics on their self-efficacy in managing the classroom before and after a long-term teaching internship. A questionnaire on self-efficacy in classroom management (Gaudreau *et al.* 2015) and personal characteristics was administered before and after a long-term internship to 707 Quebec trainees in their third or fourth year of teacher training. The results show that gender and age seem to have a moderate influence on trainees' self-efficacy to manage the class. Moreover, trainees who have previous experience in education exceeding three years feel more effective in classroom management. The discussion of the results highlights the importance of considering personal variables in order to evaluate the level of future teachers' self-efficacy in managing the class in a complete and authentic manner.

**Keywords:** self-efficacy, classroom management, personal characteristics.

## Introduction

L'étude du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des stagiaires par rapport aux compétences professionnelles enseignantes est incontournable pour apprécier la qualité et le niveau de leur préparation à l'exercice de la profession (Black, 2015; McKenna *et al.*, 2015; Sciuchetti; Yssel, 2019; Sivri; Balci, 2015). Le SEP des enseignant.e.s est à la base de leur motivation, de leur engagement et de leur persévérance dans le métier (Bandura, 2019; Skaalvik; Skaalvik, 2014). Or, l'étude du SEP des futur.e.s enseignant.e.s à gérer la classe revêt une importance particulière, car cette fonction pédagogique se trouve en deuxième position des raisons principales qui expliquent le décrochage des enseignant.e.s dans les cinq premières années de leur carrière (Karsenti *et al.*, 2015). Il est donc fondamental de comprendre comment les stagiaires perçoivent leur capacité à gérer la classe afin de mieux les soutenir dans le développement de cette compétence professionnelle et contrer le décrochage dû à des défis liés à un niveau de maîtrise insuffisant de celle-ci.

Comme le SEP est une mesure subjective, fondée sur les croyances de la personne dans ses propres capacités à réaliser une tâche précise, il est déterminant de prendre en compte

les facteurs personnels des stagiaires pour nuancer la mesure de leur niveau de SEP à gérer la classe (Bandura, 2006). Comprendre les variations du niveau de SEP en fonction des caractéristiques personnelles peut également aider à cibler les interventions nécessaires pour contribuer au développement juste du SEP des futur.e.s enseignant.e.s à gérer la classe. Le but de cette recherche<sup>1</sup> consiste à étudier l'influence des caractéristiques personnelles des personnes stagiaires sur leur niveau de SEP à gérer la classe.

Dans la prochaine partie, nous présenterons la problématique qui guide notre recherche et l'objectif de l'article. Ensuite, nous définirons les concepts du SEP et de la gestion de classe et exposerons notre méthodologie de recherche. Après la présentation des résultats, nous discuterons des éléments pertinents. Enfin, nous conclurons en résumant les principaux constats, en exposant les limites de notre recherche, ainsi que les perspectives pour de futures recherches.

<sup>1</sup> Ce projet de recherche a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche – Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke (N/Réf. 2018-1871).

## Problématique

Dans le monde de l'éducation, il y a une reconnaissance croissante de l'importance de la gestion de la classe pour que l'enseignant.e puisse réaliser avec succès l'ensemble de ses tâches enseignantes et vivre de la satisfaction professionnelle (Aloe *et al.*, 2014; Archambault; Chouinard, 2022; Sciuchetti; Yssel, 2019). Cette fonction pédagogique est un aspect crucial pour instaurer un climat d'apprentissage favorable permettant d'optimiser l'engagement des élèves, de développer leurs compétences et de favoriser leur réussite (Gage; MacSuga-Gage, 2017; Gaudreau *et al.*, 2012).

Des recherches ont établi une relation significative (deux à deux) entre la nature des pratiques de la gestion de classe (positifs ou coercitifs) qui déterminent le climat instauré en classe (de maîtrise ou de performance), la motivation et la réussite des élèves (Bernier *et al.*, 2021; Plante *et al.*, 2022; Sarrazin *et al.*, 2006). D'autres études ont confirmé une association positive entre le niveau de SEP à gérer la classe des enseignant.e.s et leur satisfaction au travail. Par le biais d'une méta-analyse constituée de 16 études, Aloe *et al.* (2014) confirment qu'un niveau de SEP faible par rapport à la gestion de la classe est associé significativement aux sentiments de non-satisfaction au travail et d'épuisement professionnel chez les enseignant.e.s.

D'autres chercheur.euse.s, parvenu.e.s à des constats de même nature, ont soulevé l'importance de revoir la qualité de la formation initiale à la gestion de la classe pour donner confiance aux enseignant.e.s par rapport à cette compétence professionnelle (McKenna *et al.*, 2015; Sciuchetti; Yssel, 2019; Sivri; Balci, 2015) et, ainsi, contrer le décrochage professionnel (Black, 2015; Gable *et al.*, 2012). De plus, des recherches réalisées auprès de personnes enseignantes en exercice révèlent que plusieurs d'entre elles rapportent être inadéquatement formées à la gestion de la classe et se sentir démunies face aux problèmes liés à la gestion de

classe (Black, 2015; Bonvin; Gaudreau, 2015; Tardif *et al.*, 2021). Ces enseignant.e.s affirment d'ailleurs que les stages constituent la principale activité pédagogique de leur formation initiale qui a contribué significativement au développement de leur compétence en gestion de la classe (Bonvin; Gaudreau, 2015; Tardif *et al.*, 2021).

Les expériences de stages offrent aux étudiant.e.s en formation à l'enseignement l'occasion de transposer les savoirs et principes acquis dans leurs cours à l'université dans des situations authentiques d'enseignement (Chaubet *et al.*, 2018; Gurl, 2019; Habak *et al.*, 2021). Les expériences de stages offrent également des contextes et des situations variés de pratique permettant non seulement de déterminer si la personne stagiaire maîtrise les compétences nécessaires pour exercer la fonction enseignante, mais surtout d'apprécier son niveau d'efficacité par rapport à des tâches et à des situations spécifiques et contextualisées (Bandura, 2006). Il en découle alors que même si un.e enseignant.e peut se considérer compétent.e pour enseigner ou, plus spécifiquement pour gérer une classe, il peut se sentir inefficace face à une classe difficile ou peu motivée pour la matière enseignée (Mukamurera, 2018). Le sentiment de compétence est donc une évaluation globale de la personne de sa propre compétence, tandis que le SEP est plus spécifique et dépend du contexte, avec un degré de spécificité plus élevé (Amamou *et al.*, 2017; Archambault; Chouinard, 2022; Mukamurera, 2018).

On comprend dès lors l'importance du SEP qui agit comme un médiateur entre le jugement que les personnes ont de leurs compétences et leurs actions futures (Bandura, 2019). Il est donc important de cultiver un niveau de SEP favorable, mais équilibré (représentatif du niveau de compétence) des personnes stagiaires par rapport à la gestion de la classe durant des programmes de formation et des stages à l'enseignement (Amamou *et al.*, 2022; Sivri; Balci, 2015). Cela aidera les futur.e.s enseignant.e.s

à améliorer leur préparation, leur capacité d'adaptation et de persévérance face aux défis de la gestion de la classe (Bandura, 2019).

En effet, lorsqu'une personne stagiaire surestime ses capacités réelles à réaliser des tâches précises liées à la gestion de la classe, elle peut se sentir décontenancée lorsqu'elle rencontre des défis par rapport à celles-ci (Dassa; Nichols, 2019). Un niveau « sain » de doute par rapport à son efficacité personnelle aura des avantages potentiels en termes de formation et développement professionnel. Grâce au déséquilibre et à l'inconfort que le doute provoque, la personne stagiaire sera amenée à sortir de sa zone de confort et à réfléchir sur sa pratique et ses apprentissages (Desbiens *et al.*, 2019; Mongeau; Tremblay, 2002). Il est donc essentiel que les personnes stagiaires soient exposées à des situations complexes durant les stages pour qu'elles puissent développer une représentation juste de leur niveau d'efficacité personnelle et apprendre à persister face aux défis, ce qui les aidera à demeurer persévérantes dans d'autres situations difficiles qu'elles rencontreront inévitablement durant leur carrière (Ma; Cavanagh, 2018). À la lumière de ces constatations, il apparaît important d'étudier le niveau de SEP des stagiaires à gérer la classe au cours des stages et d'approfondir notre connaissance de son développement. Afin de mesurer de manière authentique le niveau de SEP des futur.e.s enseignant.e.s quant à leur compétence à gérer la classe et nuancer les résultats obtenus, il est important d'identifier les facteurs personnels qui influence la variation du SEP.

Selon Bandura (2006), une évaluation complète du SEP devrait tenir compte des facteurs personnels de l'individu. De cette façon, il est possible de justifier les croyances des stagiaires dans leur efficacité personnelle à gérer la classe en considérant des variables telles que le genre, l'âge et les expériences antérieures en éducation. En expliquant la nature de la relation entre le degré d'efficacité personnelle des stagiaires en gestion de classe et leurs caractéristiques

personnelles, nous pourrions mieux comprendre le développement d'une compétence déterminante de l'efficacité de l'enseignement au cours de l'expérience de stage.

Cependant, une recension des écrits a révélé un large éventail de résultats de recherche contradictoires concernant l'influence des caractéristiques personnelles sur le SEP des enseignant.e.s ou des stagiaires par rapport à différentes compétences professionnelles. Alors que certaines études montrent une corrélation positive entre l'âge des enseignant.e.s et leur expérience en éducation (Bandura, 2019) ainsi qu'une influence positive de ces facteurs sur leur croyance d'efficacité personnelle en gestion de classe (Bay, 2020; Gaudreau *et al.*, 2017), d'autres études révèlent des relations et des influences non significatives entre ces variables (Amamou *et al.*, 2017; Bay, 2020; Vandercleyen *et al.*, 2021). En ce qui concerne l'influence du genre sur le SEP, certaines recherches ont indiqué une différence significative du SEP entre les genres (Gaudreau *et al.*, 2017, 2020; Gurbuzturk; Sad, 2009; Hamurcu, 2006; Klassen; Chiu, 2010; Madary, 2022; Tabak *et al.*, 2003), tandis que d'autres n'ont pas constaté de différence (Amamou *et al.* 2017; Chacon, 2005; Cubukcu, 2008; Karimvand, 2011; Mitchual *et al.*, 2010; Vandercleyen *et al.* 2021). En ce qui concerne le niveau de SEP des enseignant.e.s à gérer la classe, les études qui ont rapporté une différence significative entre les genres ont montré que cette différence était en faveur des enseignants masculins (Klassen; Chiu, 2010; Sarfo *et al.*, 2015; Shaukat; Iqbal, 2012). Ces derniers rapportent un niveau de SEP plus élevé à gérer les comportements difficiles des élèves que les enseignantes (Gaudreau, 2017).

Alors que l'examen de ces facteurs semble déterminant pour comprendre l'effet qu'ils ont sur le SEP des stagiaires à gérer la classe et nuancer la mesure du niveau de SEP à gérer la classe, force est d'admettre que nous avons très peu d'information pour la réalité québécoise (notamment chez les enseignant.e.s en forma-

tion) du fait que peu d'études se sont attardées à cette question. C'est la raison pour laquelle, l'objectif de cette recherche est d'établir si et de quelle façon les caractéristiques personnelles, telles que le genre, l'âge et les expériences antérieures en éducation, influencent de manière significative le SEP des stagiaires au regard des cinq composantes de la gestion de la classe, avant et après un stage de longue durée en enseignement.

## Cadre conceptuel

Dans cette étude, la gestion de classe et le SEP sont les deux concepts clés. Ici, nous définissons ces deux concepts, examinons leurs caractéristiques et présentons leur fondement théorique dans cette section.

### *La gestion de la classe*

Gaudreau (2017) définit la gestion de classe comme « l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés que le personnel enseignant conçoit, organise et réalise pour et avec les élèves dans le but d'établir, maintenir ou restaurer un climat favorisant l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et le développement de leurs compétences » (p.7). En accord avec les études récentes sur la gestion de classe (par exemple, Garret, 2014; Archambault; Chouinard, 2016, etc.), Gaudreau (2017) encourage les enseignant.e.s à adopter une approche proactive de la gestion de classe afin de réfléchir aux éléments et aux différents domaines d'intervention qui contribuent à la création d'un environnement favorable à l'apprentissage et à la réussite des élèves. En ce sens, elle nous met en garde contre les représentations inexactes et souvent partielles de la gestion de classe qui considèrent cette notion comme étant équivalente à la gestion de l'indiscipline.

Gaudreau (2017) propose cinq dimensions qui contribuent à une gestion de classe basée sur un modèle intégrateur et réflexif, emprunté à Garrett (2014) ainsi qu'à O'Neill et Stephen-

son (2011), pour prévenir les problèmes de comportement et les difficultés d'apprentissage : 1) gérer les ressources; 2) établir des attentes claires; 3) développer des relations sociales positives; 4) capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage et 5) gérer les comportements difficiles des élèves.

D'après Gaudreau (2017), une utilisation adéquate des quatre premières composantes peut aider à prévenir les comportements problématiques des élèves et à gérer de manière efficace la classe. La cinquième composante est considérée comme réactive, car elle vise à répondre aux comportements difficiles pour les faire cesser. La prévention est donc importante, elle se reflète dans le cadre théorique de Gaudreau (2017), et elle a également été soutenue par d'autres chercheurs.euse.s (Archambault; Chouinard, 2022; Nault; Lacourse, 2016).

### *Sentiment d'efficacité personnelle*

Le SEP désigne « le jugement qu'une personne porte sur sa capacité à organiser et à utiliser les différents moyens à sa disposition pour réaliser une tâche donnée avec succès » (Bandura, 1986, p. 391). Selon Bandura (2019), la notion du SEP est un déterminant majeur du comportement humain. Les gens guident leur vie en fonction de leur croyance en leur propre efficacité. En conséquence, le SEP a un impact considérable sur la capacité autoréflexive de la personne, en permettant de réguler ses actions, ses émotions et sa motivation (Bandura, 1977). Les individus évaluent les expériences sociales pour développer leur croyance en leur capacité à accomplir une tâche particulière. En cela ils sont influencés par les quatre sources du SEP (Bandura, 2019) : les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes, les persuasions verbales et l'état physiologique et émotionnel. Selon l'expérience vécue et son contexte, chacune des quatre sources du SEP pourrait être complémentaire aux autres (Bandura, 2019).

Le concept du SEP a attiré l'attention des chercheur.euse.s en éducation qui l'ont vu comme un moyen de comprendre la croyance des enseignant.e.s dans leur capacité à exécuter une tâche d'enseignement avec succès dans un contexte donné (Tschannen-Moran *et al.*, 1998). Les recherches dans ce domaine ont montré que le SEP est un construit multidimensionnel (Bandura, 2019; Armor *et al.*, 1976). Les enseignant.e.s ont besoin de se sentir efficaces dans plusieurs compétences professionnelles pour se reconnaître compétents à exercer la fonction enseignante. Par ailleurs, les recherches ont révélé qu'une bonne gestion de classe peut avoir un impact positif et significatif sur la perception des enseignant.e.s de leur efficacité personnelle en enseignement (Aloe *et al.*, 2014; O'Neil; Stephenson, 2011).

## Méthodologie

L'échantillon est constitué de 707 stagiaires québécois.e.s, comprenant 391 femmes et 310 hommes (6 non précisés). L'âge moyen des participant.e.s est de 24,43 ans  $\pm$  4,23. Tous les participant.e.s étaient inscrit.e.s à un stage de longue durée en enseignement, soit en troisième année (n = 272) ou en quatrième année (n = 435) de la formation qui dure quatre ans au total. Ces personnes stagiaires étaient inscrites dans l'un des trois programmes de baccalauréat en enseignement (BEÉPS, BEPEP ou BES)<sup>2</sup> dispensés dans une des six universités suivantes : UdeM, Uds, ULaval, UQAM, UQAT et UQTR<sup>3</sup>. La collecte des données s'est déroulée en deux temps : avant et après le stage de longue durée. Les personnes stagiaires ont ainsi rempli l'échelle du SEP des enseignant.e.s en gestion de classe (ÉSEPGC) à 6 niveaux de

Gaudreau *et al.* (2015), en version papier ou en ligne (Google Forms). Les énoncés de l'échelle sont regroupés selon les cinq dimensions de la gestion de la classe identifiées précédemment. La cohérence interne de l'échelle a été établie à partir des données recueillies lors de cette recherche. Les résultats suggèrent une cohérence interne très satisfaisante pour les cinq dimensions, avec des scores de la GLI (Grande limite inférieure) allant de 0,77 à 0,90. Le traitement et l'analyse des données collectées ont été réalisés à l'aide du logiciel SPSS (version 26.0). Les distributions des données ont été vérifiées en utilisant le test de Shapiro-Wilk (Razali; Wah, 2011). Les résultats ont montré que la distribution des données de l'échantillon n'était pas conforme à une distribution normale. Par conséquent, des analyses statistiques non paramétriques ont été utilisées pour atteindre les objectifs de l'étude (Siegel; Castellan, 1988; Sirkin, 2006). Une différence a été considérée comme significative si  $\alpha$  est inférieur ou égal à 0,05. Sur le plan descriptif, la moyenne et l'écart type des réponses des stagiaires par rapport au niveau de leur SEP à gérer la classe avant et après le stage sont rapportées au regard des caractéristiques personnelles. Sur le plan inférentiel, premièrement, la comparaison du SEP des stagiaires en fonction du genre a été effectuée avec le test de Mann-Whitney.

Deuxièmement, la comparaison de la perception du SEP des stagiaires à gérer la classe en considérant les différentes catégories d'âge a été réalisée avec le test de Kruskal-Wallis. Il est à noter que quatre catégories d'âge ont été établies : 22 ans et moins, 23 ans, 24 ans, et 25 ans et plus.

Troisièmement, la comparaison du SEP des stagiaires à gérer la classe en considérant leurs expériences antérieures en éducation a été réalisée avec le test de Mann-Whitney. Il est à préciser que les expériences antérieures en éducation incluent toute expérience d'intervention dans un contexte scolaire ou similaire (par exemple, animateur.trice, remplaçant.e, entraîneur.neuse, éducateur.trice, instructeur.

2 BEÉPS : Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé; BEPEP : Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire; BES : Baccalauréat en enseignement secondaire.

3 UdeM : Université de Montréal; Uds : Université de Sherbrooke; ULaval : Université Laval; UQAM : Université du Québec à Montréal; UQAT : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue; UQTR : Université du Québec à Trois-Rivières.

trice, etc.). Afin d'approfondir l'analyse de nos résultats, l'influence de la durée des expériences antérieures sur le SEP des stagiaires à gérer la classe a été étudiée en utilisant le test de Kruskal-Wallis. En outre, nous avons créé cinq catégories en fonction de la durée des expériences antérieures : 0 à 6 mois, de 6,1 mois à 12 mois, de 12,1 mois à 24 mois, de 24,1 mois à 36 mois et 36,1 mois et plus.

## Résultats

Afin de rendre compte des résultats obtenus, d'abord, les résultats descriptifs du niveau de SEP des stagiaires à gérer la classe seront présentés en pré et en poststage au regard des trois

caractéristiques personnelles. Ensuite, les résultats des analyses statistiques inférentielles utilisées pour comparer le SEP des stagiaires en fonction de trois caractéristiques personnelles, avant et après le stage, sont communiqués.

### *Niveau de sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe en fonction de leurs caractéristiques personnelles*

Pour décrire le niveau du SEP des stagiaires à gérer la classe, la moyenne et l'écart type ont été calculés. Le tableau 1 présente ces valeurs, avant et après le stage, en fonction des trois caractéristiques personnelles à l'étude (le genre, l'âge et l'expérience antérieure en éducation).

**Tableau 01** : Niveau de SEP des stagiaires à gérer la classe en fonction des caractéristiques personnelles - Avant et après le stage

| Moment                         | SEP À GÉRER LA CLASSE |           |            |           |
|--------------------------------|-----------------------|-----------|------------|-----------|
|                                | MOYENNE               |           | ÉCART TYPE |           |
|                                | PRÉSTAGE              | POSTSTAGE | PRÉSTAGE   | POSTSTAGE |
| <b>GENRE</b>                   |                       |           |            |           |
| Masculin                       | 4,5                   | 4,8       | 0,6        | 0,5       |
| Féminin                        | 4,4                   | 4,7       | 0,6        | 0,6       |
| <b>CATÉGORIES D'ÂGE</b>        |                       |           |            |           |
| 22 ans et moins                | 4,4                   | 4,7       | 0,5        | 0,5       |
| 23 ans                         | 4,5                   | 4,8       | 0,7        | 0,6       |
| 24 ans                         | 4,3                   | 4,7       | 0,5        | 0,6       |
| 25 ans et plus                 | 4,5                   | 4,8       | 0,7        | 0,5       |
| <b>EXPÉRIENCES ANTÉRIEURES</b> |                       |           |            |           |
| Oui                            | 4,4                   | 4,8       | 0,6        | 0,6       |
| Non                            | 4,2                   | 4,6       | 0,9        | 0,5       |

Tout d'abord, les résultats montrent que les stagiaires de genre masculin ont un niveau légèrement plus élevé de SEP à gérer la classe que les stagiaires de genre féminin, avec une moyenne de 4,5 (sur 6) contre 4,4 en préstage ainsi qu'une moyenne de 4,8 contre 4,7 en poststage. Deuxièmement, pour les différentes catégories d'âge, le niveau de SEP

à gérer la classe varie entre une moyenne de 4,3 à 4,5 en préstage et une moyenne de 4,7 à 4,8 en poststage. Enfin, les personnes ayant des expériences antérieures ont un niveau légèrement plus élevé de SEP à gérer la classe que celles n'ayant pas d'expérience, avec une moyenne de 4,4 contre 4,2 en préstage et une moyenne de 4,8 à 4,6 en poststage. Les écarts

types varient entre 0,5 et 0,9 en fonction du facteur considéré.

Pour évaluer la signification de la différence entre les niveaux de SEP des stagiaires à gérer la classe en fonction de leurs caractéristiques personnelles, les résultats des analyses inférentielles seront présentés dans les prochaines sections. Ces analyses porteront sur l'influence des caractéristiques personnelles des stagiaires sur leur niveau de SEP à gérer la classe de façon générale. Elles permettront également de fournir une compréhension plus approfondie et plus précise de l'influence des caractéristiques personnelles des stagiaires sur leur SEP au regard des cinq composantes de la gestion de la classe.

### *Influence du genre sur le SEP des stagiaires à gérer la classe*

Le SEP des stagiaires à gérer la classe a été comparé en fonction du genre à l'aide du test de Mann-Whitney, au regard du score global ainsi que des cinq dimensions de la gestion de classe, avant et après le stage. Les résultats ont révélé que les stagiaires masculins ont obtenu de meilleurs scores que les stagiaires féminins pour le score global du SEP à gérer la classe ( $U = 30\,373,0$ ;  $p = ,007$ ), ainsi que pour les dimensions 3 (*capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage*) ( $U = 31\,234,0$ ;  $p = ,025$ ) et 5 (*gérer les comportements difficiles des élèves*) ( $U = 26\,755,5$ ;  $p = ,000$ ) de la gestion de classe. Les résultats poststage ont également montré que les stagiaires masculins se sentent plus efficaces que les stagiaires féminins à gérer les comportements difficiles des élèves (dimension 5) ( $U = 20\,618,5$ ;  $p = ,000$ ).

### *Influence de l'âge sur le SEP des stagiaires à gérer la classe*

Le test de Kruskal-Wallis a été utilisé pour comparer le niveau de SEP à gérer la classe des stagiaires en fonction de leur âge. Avant le stage, des différences significatives ont été constatées dans le score global du SEP des

stagiaires à gérer la classe ( $H = 9,6$ ;  $p = ,023$ ) et dans la cinquième dimension de gestion de la classe (*gérer les comportements difficiles des élèves*) ( $H = 14,3$ ;  $p = ,003$ ). Pour déterminer entre quelles catégories d'âge ces différences se situent, le test de Mann-Whitney a été effectué en prenant en compte l'ajustement de Bonferroni avec un seuil de signification ( $\alpha \leq ,013$ ). Les résultats montrent une différence significative dans le score global du SEP en gestion de classe entre les personnes stagiaires de 24 ans et celles de 25 ans et plus ( $U = 5617,5$ ;  $p = ,010$ ), en faveur des seconds. En ce qui concerne la dimension 5 de la gestion de classe, les différences significatives sont constatées entre les personnes stagiaires âgées de 22 ans et moins et celles âgées de 25 ans et plus ( $U = 11\,973,0$ ;  $p = ,006$ ), ainsi qu'entre les personnes stagiaires âgées de 24 ans et celles âgées de 25 ans et plus ( $U = 5153,5$ ;  $p = ,001$ ). Dans les deux cas, la différence significative est en faveur des stagiaires de 25 ans et plus qui se sentent plus efficaces à gérer les comportements difficiles des élèves comparativement aux stagiaires de 24 ans et de 22 ans et moins.

Après le stage, aucune différence significative n'a été constatée entre les catégories d'âge des stagiaires au regard de leur niveau de SEP en gestion de classe.

### *Influence de l'expérience antérieure sur le SEP des stagiaires à gérer la classe*

Avant et après le stage, le niveau de SEP en gestion de classe des stagiaires a été comparé en fonction de leur expérience antérieure en éducation, en utilisant le test de Mann-Whitney. Les résultats indiquent que, seulement après le stage, les stagiaires ayant une expérience antérieure en éducation se considèrent plus efficaces à gérer la classe que ceux et celles qui n'ont pas d'expérience, en termes des dimensions 2 (établir des attentes claires) et 3 (capter et maintenir l'attention des élèves sur l'objet d'apprentissage) ( $U = 7417,5$ ;  $p = ,036$  et  $U = 6465,0$ ;  $p = ,036$  respectivement). Pour approfondir l'analyse de nos résultats, nous avons

considéré la durée des expériences antérieures des stagiaires dans le domaine de l'éducation afin de mieux évaluer l'influence de cette variable sur leur niveau de SEP à gérer la classe.

### *Influence de la durée des expériences antérieures sur le SEP des stagiaires à gérer la classe*

La différence entre le SEP des stagiaires à gérer la classe a été examinée, en fonction des cinq catégories, en utilisant le test de Kruskal-Wallis, avant et après le stage.

Avant le stage, les résultats montrent quatre différences significatives au niveau du score global du SEP des stagiaires à gérer la classe ainsi que le SEP au regard des dimensions 2, 4 et 5 (les résultats varient entre  $H = 10,2$ ;  $p = ,038$  et  $H = 11,6$ ;  $p = ,021$ ). Le test de Mann-Whitney a été utilisé pour identifier les différences entre les cinq catégories de durée et déterminer où elles se situent précisément. Le seuil de signification fixé pour cette analyse était de  $\alpha \leq 0,01$ , après l'ajustement de Bonferroni. Les résultats révèlent une différence entre les catégories 5 (36,1 mois et plus) et 1 (0 à 6 mois) de la durée des expériences antérieures en éducation (les résultats varient entre  $U = 6017,5$ ;  $p = ,005$  et  $U = 5815,0$ ;  $p = ,002$ ). Ce qui suggère que des expériences antérieures en éducation d'une durée supérieure à trois ans ont une influence significative et positive sur le SEP des stagiaires à gérer la classe en général, et plus particulièrement pour établir des attentes claires (dimension 2), développer des relations sociales positives (dimension 4) et gérer les comportements difficiles des élèves (dimension 5).

Après le stage, les résultats du test de Kruskal-Wallis montrent des différences significatives entre les scores globaux du SEP des stagiaires à gérer la classe et leur capacité à capter et maintenir l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage (dimension 3). Le test de Mann-Whitney a été à nouveau utilisé pour identifier plus précisément où se situent ces différences. L'ajustement de Bonferroni a

également été pris en compte ( $\alpha \leq 0,01$ ). Les résultats pour le score de gestion de classe et la troisième dimension révèlent une différence significative entre les catégories 2 (6,1 mois à 12 mois) et 5 (36,1 mois et plus) pour les deux variables. Ces résultats montrent que des expériences antérieures en éducation de plus de trois ans ont une influence positive sur le SEP des stagiaires à gérer la classe en général ( $U = 4211,0$ ;  $p = ,005$ ) et sur leur capacité à capter et maintenir l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage (dimension 3) ( $U = 4185,5$ ;  $p = ,003$ ).

## Discussion

Dans cette partie, les résultats obtenus concernant l'influence des caractéristiques personnelles sur le SEP des stagiaires à gérer la classe sont discutés. L'ordre de la discussion suivra celui de la présentation des résultats, abordant successivement les variables de genre, d'âge et d'expériences antérieures en éducation.

Avant de procéder à la discussion des résultats, il est important de noter que les conclusions des recherches antérieures concernant l'influence des facteurs personnels sur le SEP des enseignant.e.s et des stagiaires, en particulier en gestion de classe, restent incertaines ou même divergentes. Il convient donc de souligner la complexité de tirer des conclusions définitives pour atteindre l'objectif de notre recherche. C'est pourquoi, certains constats seront nuancés dans les prochaines sections.

### *Vers une meilleure compréhension de l'influence du genre sur le SEP des stagiaires à gérer la classe*

Avant le stage, les résultats ont révélé des différences significatives en faveur des stagiaires masculins quant au SEP à gérer la classe, pour les dimensions 3 (capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage) et 5 (gérer les comportements difficiles des élèves). Après le stage, seule la différence par rapport à la dimension

5 demeure présente, toujours en faveur des stagiaires masculins. Ce résultat est similaire à ceux des recherches de Gaudreau *et al.* (2017) et de Madary (2022), qui ont étudié le SEP d'enseignants en exercice à gérer la classe et ont découvert que les enseignants ont un SEP plus élevé à gérer les comportements difficiles des élèves (dimension 5) que les enseignantes.

Par ailleurs, Desbiens *et al.* (2011) ont observé que les stagiaires féminins sont plus capables que les stagiaires masculins de mettre fin rapidement aux comportements perturbateurs. Les chercheur.euse.s précisent que les stagiaires de genre féminin tendaient à utiliser plus de pratiques autoritaires et interactives que les stagiaires de genre masculin, qui adoptaient des pratiques permissives. Une discordance pourrait donc apparaître entre les croyances des stagiaires masculins quant à leur perception d'efficacité personnelle à gérer les comportements difficiles des élèves et leurs pratiques effectives observées. Dans ce sens, un écart pourrait s'installer entre la perception des stagiaires de leur efficacité personnelle à gérer la classe et leurs pratiques effectives de gestion de classe (Dassa; Nichols, 2019). Cet écart amène les stagiaires à sous ou surestimer leur capacité à gérer la classe, un phénomène nuisible au développement et à l'insertion professionnelle des futur.e.s enseignant.e.s (Ingersoll *et al.*, 2014) et pourrait expliquer en partie le décrochage des enseignant.e.s au cours des cinq premières années de leur carrière (Ingersoll, 2001).

En ce qui concerne l'influence du genre sur le SEP au regard des quatre premières dimensions (1, 2, 3 et 4) de la gestion de classe, l'étude de Gaudreau *et al.* (2017) a montré que les enseignantes en exercice ont un SEP plus élevé que les enseignants pour ces quatre dimensions. Ces résultats sont en divergence avec ceux obtenus dans notre recherche qui suggèrent une seule différence significative en faveur des stagiaires masculins pour la troisième dimension (capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet

d'apprentissage), sans différence significative pour les dimensions 1, 2 et 4.

En somme, les résultats de notre recherche ne tranchent pas quant à la présence ou l'absence d'une différence significative entre le niveau du SEP des stagiaires des deux genres. Ils s'ajoutent aux résultats de recherche divergents quant à l'influence du genre sur le SEP des enseignant.e.s et des stagiaires. Certaines études ont montré une différence significative (Gaudreau *et al.*, 2017; Gurbuzturk; Sad, 2009; Hamurcu, 2006; Klassen; Chiu, 2010; Madary, 2022; Tabak *et al.*, 2003), tandis que d'autres ont signalé l'absence de différence (Amamou *et al.* 2017; Chacon, 2005; Cubukcu, 2008; Gaudreau *et al.*, 2020; Karimvand, 2011; Mitchell *et al.*, 2010; Vandercléyen *et al.* 2021). Pour étudier de façon objective l'influence du genre sur le SEP des stagiaires à gérer la classe, il est important de prendre en compte la nécessité d'une triangulation entre les mesures auto-rapportées et les mesures observationnelles basées sur des systèmes d'observation systématique. Ainsi, les études pourraient comparer le niveau de SEP des étudiant.e.s avec leurs pratiques effectives observées pour accomplir les tâches liées à la gestion de la classe, afin de vérifier la concordance entre les mesures auto-rapportées et les mesures observées.

### *Vers une meilleure compréhension de l'influence de l'âge sur le SEP des stagiaires à gérer la classe*

Les résultats indiquent que, seulement avant le stage, il y a une différence significative du SEP des stagiaires à gérer la classe en fonction de leur âge. Les personnes stagiaires âgées de 25 ans et plus se perçoivent plus efficaces à gérer leur classe que celles de 23 ans. De plus, elles se sentent plus à l'aise pour gérer les comportements difficiles des élèves que les personnes stagiaires âgées de 24 ans ou de moins de 22 ans. Ces résultats appuient les conclusions de Gaudreau *et al.* (2017) qui montrent que les personnes enseignantes les plus jeunes (âgées de moins de 30 ans) ont un SEP plus faible que

celles plus âgées. Ce résultat est en adéquation avec les affirmations de Bandura (2019) selon lesquelles le SEP change en fonction de l'âge, généralement proportionnellement à l'expérience. Ce constat est également confirmé par les recherches de Bay (2020) et Gaudreau *et al.* (2017) qui montrent que l'âge est un facteur proportionnel à l'expérience et à l'ancienneté, influençant positivement la confiance en soi et la perception des enseignant.e.s de leur efficacité personnelle en gestion de classe.

À cet effet, étant donné que les programmes de formation à l'enseignement accueillent des personnes d'âges différents, il est donc possible que les expériences plus variées et plus riches des plus âgées aient une influence positive sur leur SEP pendant la formation. En effet, plus une personne est âgée, plus elle a tendance à avoir cumulé des expériences personnelles et professionnelles. Selon Bandura (2019), si ces expériences sont positives et que le SEP est soutenu par les trois autres sources, il peut se développer positivement et significativement. Les personnes plus âgées peuvent également avoir une perception plus positive face aux échecs grâce à leur riche répertoire d'expériences positives, ce qui les aide à réguler leur SEP et à réussir des tâches (Bandura, 2007). D'après Bay (2020), les enseignant.e.s plus âgé.e.s ont un répertoire d'expériences positives plus riche que les jeunes enseignant.e.s, ce qui leur permet de gérer les situations difficiles de manière plus efficace et de les transformer en opportunités d'apprentissage et de développement professionnel continue.

Les résultats obtenus après le stage suggèrent que l'âge ne semble pas avoir une influence significative sur la perception des stagiaires de leur capacité à gérer la classe. Cela concorde avec les conclusions de plusieurs études qui ont montré que l'âge n'a pas d'influence significative sur les croyances des stagiaires (Amamou *et al.*, 2017) ou des enseignant.e.s (Bay, 2020) quant à leur perception d'efficacité personnelle en enseignement. En conséquence, on peut supposer que l'expé-

rience pratique en enseignement lors d'un stage de longue durée peut niveler les attentes et les anticipations associées à l'influence de l'âge sur le SEP des stagiaires à gérer la classe.

### *L'influence positive des expériences antérieures en éducation sur le SEP des stagiaires à gérer la classe*

De nombreuses études démontrent que l'expérience de maîtrise est la source principale du SEP (Ajzen, 1991; Bandura, 1986, 2019; Carré, 2004; Dussault; Brodeur, 2002; Galand et Vanlede, 2004; Poulou, 2007). Cette source, comprenant les expériences antérieures liées à une tâche précise à accomplir (ex. la gestion de la classe), renforce le SEP des stagiaires pour réussir cette tâche (Bandura, 2019). Dans cette étude, il a été constaté que seulement après le stage, les stagiaires ayant une ou plusieurs expériences antérieures en éducation se considèrent plus efficaces que leurs pairs qui n'ont pas d'expérience, au regard des dimensions 2 (établir des attentes claires) et 3 (capturer et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage). En général, ce constat est en accord avec les résultats de Gaudreau *et al.* (2020), qui montrent que plus les personnes enseignantes sont expérimentées, en termes de nombre d'expériences antérieures liées à des tâches enseignantes, plus elles ont un niveau élevé de SEP pour quatre (dimensions 2, 3, 4 et 5) sur les cinq dimensions de la gestion de classe.

Pour approfondir l'interprétation de nos résultats, nous avons comparé le SEP des stagiaires à gérer la classe en fonction de la durée de leur expérience antérieure en éducation. Les résultats montrent que les stagiaires ayant une expérience antérieure en éducation de plus de trois ans se sentent plus efficaces pour établir des attentes claires (dimension 2), développer des relations sociales positives (dimension 4) et gérer les comportements difficiles des élèves (dimension 5) que ceux ayant six mois d'expérience. Cela suggère que l'expérience antérieure en éducation d'au moins trois ans

peut avoir un impact positif sur le SEP des stagiaires en gestion de classe.

Les résultats obtenus après le stage abondent dans le même sens. Ils montrent que les stagiaires ayant des expériences antérieures en éducation de plus de trois ans ressentent une efficacité accrue à gérer leur classe et plus particulièrement à capter et à maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage (dimension 3). Ces résultats sont en accord avec ceux rapportés par Gaudreau *et al.* (2020), selon lesquels une expérience accrue des enseignant.e.s se traduit par un niveau élevé de SEP pour les dimensions 2, 3, 4 et 5 de la gestion de la classe. Par ailleurs, notre recherche apporte des précisions et établit un lien entre la durée précise des expériences antérieures des stagiaires (plus de trois ans) et leur niveau de SEP en gestion de classe. Elle se distingue donc en apportant une nouveauté sur ce sujet. De futures recherches seront nécessaires pour confirmer ou infirmer ce lien et il serait souhaitable d'inclure la durée de l'expérience antérieure en éducation en tant que variable de contrôle lors de l'étude du SEP des stagiaires au regard des différentes compétences professionnelles.

## Conclusion

La présente recherche donne des indications quant à l'influence des caractéristiques personnelles des stagiaires sur leur SEP à gérer la classe. Elle offre ainsi des retombées sur le plan scientifique, professionnel et social, mais également des perspectives pour de futures recherches dans le domaine. Ces éléments seront développés dans les sections à venir et les limites de notre recherche seront également soulevées.

Tout d'abord, l'influence des caractéristiques personnelles des stagiaires, telles que le genre et l'âge, sur leur SEP à gérer la classe, demeure un objet de recherche à explorer davantage. Les résultats de notre recherche s'ajoutent aux conclusions équivoques déjà

établies par d'autres recherches sur ce sujet. Bien que les données indiquent que les stagiaires masculins et plus âgés rapportent un SEP élevé en gestion de classe, cette perception peut ne pas refléter leur niveau réel de compétence. Il est donc important de faire la distinction entre la perception des stagiaires de leur efficacité personnelle à gérer la classe et leur niveau de compétence réel, qui peut être évalué de manière objective par des formateur.trice.s (personne enseignante associée, personne superviseuse de stage, etc.) à l'aide d'instruments valides et fiables. Cependant, un autre cas de figure doit être considéré. Une personne stagiaire peut se sentir compétente ou être évaluée comme compétente à gérer la classe, mais ne pas se sentir efficace dans des situations et des contextes spécifiques, tels qu'une classe difficile ou une suppléance. Il peut donc exister une différence entre le niveau réel de la compétence de la personne stagiaire à gérer la classe et sa perception de son efficacité personnelle au regard de cette fonction. Par conséquent, les résultats de cette recherche doivent être considérés avec prudence et des recherches futures qui utilisent des méthodes mixtes (par exemple, un questionnaire combiné à une observation) pourraient aider à clarifier les différences entre la compétence réelle et le niveau d'efficacité personnelle des stagiaires par rapport à celle-ci, fournissant ainsi une analyse plus approfondie.

Ensuite, la présente étude met en lumière une nouvelle découverte, à savoir l'influence positive des expériences antérieures en éducation et leur durée sur la perception des stagiaires de leur capacité à gérer la classe. Par conséquent, les programmes de formation à l'enseignement devraient-ils accorder plus d'importance à l'acquisition d'une expérience préalable en éducation par les candidat.e.s ? Pourraient-ils éventuellement considérer cette expérience comme un critère d'admission ? Questions à la fois pertinentes et délicates alors que le système éducatif québécois est aux prises avec une pénurie d'enseignant.e.s

sans précédent et que les facultés des sciences d'éducation ont du mal à recruter (et à retenir) des étudiant.e.s dans ses programmes qui forment à une carrière actuellement peu attractive.

Malgré les constats originaux de cette recherche qui améliorent la compréhension de l'influence des facteurs personnels des stagiaires sur leur SEP à gérer la classe, des limites doivent être prises en compte. Avant de présenter ces limites, il convient de rappeler l'effort considérable déployé pour assurer la représentativité de la population cible en approchant tous les établissements offrant des baccalauréats en enseignement au Québec et en proposant deux méthodes de collecte de données en ligne ou en présentiel. Cependant, une crise sanitaire liée à la COVID-19 a ralenti le recrutement et la collecte de données lors de la deuxième année.

La constitution et la taille de l'échantillon et des sous-échantillons, marquées par une asymétrie dans la répartition des participant.e.s selon les différentes caractéristiques personnelles, affaiblissent les conclusions de la recherche. Les résultats sont incertains et non généralisables en raison de l'incertitude de la représentativité et de la taille de l'échantillon (Fortin; Gagnon, 2016). Les comparaisons basées sur des sous-échantillons très disparates sont également critiquables. À cet effet, les résultats doivent être interprétés avec prudence et des recherches supplémentaires sont nécessaires. Ces dernières devront adopter un devis de construction d'échantillon robuste et leur échantillon doit être suffisamment grand et diversifié pour représenter la population cible.

La fiabilité de mesure du SEP des stagiaires à gérer la classe constitue une autre limite. Bien que le questionnaire utilisé ait été validé, les variables personnelles des répondant.e.s peuvent avoir influencé les résultats. De plus, le contexte dans lequel se déroule le stage peut également jouer un rôle important sur le développement du SEP des stagiaires. Ce dernier peut être influencé par des facteurs tels que

le milieu socioéconomique du milieu scolaire, les attentes à l'égard de la personne stagiaire, l'accompagnement qui lui est offert et les ressources à sa disposition. Bandura (2019) précise que le SEP ne reflète pas nécessairement les capacités réelles de la personne. Il peut être biaisé, hypertrophié ou atrophié en fonction des circonstances, des facteurs personnels et contextuels. Pour remédier à cela, de futurs travaux de recherche pourraient explorer la fiabilité des perceptions des stagiaires de leur niveau de SEP en utilisant des méthodes qualitatives pour vérifier le niveau d'atteinte réel des compétences. Des recherches longitudinales suivant les enseignant.e.s stagiaires depuis leur formation jusqu'à leur insertion professionnelle, associées à une triangulation de différentes méthodes de collecte de données, pourraient également être menées pour identifier les éléments clés de la formation qui permettent de développer une perception «juste» des stagiaires de leur niveau de SEP. Les résultats de ces recherches permettront de prévoir dans l'offre et la structure de formation en milieu de pratique les conditions nécessaires pour une meilleure préparation des futur.e.s enseignant.e.s à la gestion de la classe et à la réalité enseignante, ce qui, à terme, assurera une transition réussie de la formation à la carrière et contribuera à leur épanouissement et leur maintien dans la profession (Aloe *et al.*, 2014; Desbiens *et al.*, 2011; Dicke *et al.*, 2015; Karsenti *et al.*, 2015; Klassen; Chiu, 2010; Scicchetti; Yssel, 2019; Prior, 2014).

## RÉFÉRENCES

- AJZEN, I. The theory of planned behavior. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 50, p. 179-211, 1991.
- ALOE, A.-M.; AMO, L.-C.; SHANAHAN, M.-E. Classroom Management Self-Efficacy and Burnout: A Multivariate Meta-analysis. **Educational Psychology Review**, v. 26, p. 101-126, 2014.
- AMAMOU, S.; DESBIENS, J.-F.; VANDERCLEYEN, F. Influence des pratiques d'accompagnement des personnes enseignantes associées sur le

- sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires québécois et québécoises à gérer la classe. **Didactique**, v. 3, n. 3, p. 139-163, 2022.
- AMAMOU, S.; DESBIENS, J.-F.; SPALLANZANI, C.; VANDERCLEYEN, F. Évolution du sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe de stagiaires en formation à l'enseignement en éducation physique et à la santé. **Revue PhénEps**, v. 9, n. 1, p. 1-18, 2017.
- ARCHAMBAULT, J.; CHOUINARD, R. **Vers une gestion éducative de la classe**. 4. ed. Saint-Laurent : Gaëtan Morin Éditeur, 2016.
- ARCHAMBAULT, J.; CHOUINARD, R. **Vers une gestion éducative de la classe**. 5. ed. Saint-Laurent : Gaëtan Morin Éditeur, 2022.
- ARMOR, D.; CONROY-OSQUERA, P.; COX, M.; PAULY, E.; ZELLMAN, G. **Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools**. Santa Monica: Rand Corporation, 1976.
- BANDURA, A. Self-reinforcement: The power of positive personal control. In: ZIMBARDO, P.G.; RUCH, F.L. (Orgs.). **Psychology and life**. 9. ed. Glenview: Scott Foresman, 1977, p. 238-268.
- BANDURA, A. The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. **Journal of Clinical and Social Psychology**, n. 4, p. 359-373, 1986.
- BANDURA, A. Guide for constructing self-efficacy scales. In: PAJARES, F.; URBAN, T. (Orgs.). **Self-efficacy beliefs of adolescents**. Greenwich: Information Age, v. 5, p. 307-337, 2006.
- BANDURA, A. **Auto-efficacité: comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie**. 3. ed. Bruxelles: De Boeck supérieur, 2019.
- BAY, D. N. Investigation of the relationship between self-efficacy beliefs and classroom management skills of pre-school teachers. **International Electronic Journal of Elementary Education**, v. 12, n. 4, p. 335-348, 2020.
- BERNIER, V.; GAUDREAU, N.; MASSÉ, L. Pratiques de gestion de classe, expérience scolaire et accessibilité à la classe ordinaire : perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales. **Revue des sciences de l'éducation**, v. 47, n. 1, p. 110-135, 2021.
- BLACK, G. L. Developing Teacher Candidates' Self-Efficacy Through Reflection and Supervising Teacher Support. **Education**, v. 21, n. 1, p. 78-98, 2015.
- BONVIN, P.; GAUDREAU, N. La formation initiale à l'enseignement aux élèves présentant des comportements difficiles: perceptions de futurs enseignants du Québec et de la Suisse. **Revue suisse des sciences de l'éducation**, v. 37, n. 3, p. 481-501, 2015.
- CARRÉ, P. Bandura: une psychologie pour le XXI<sup>e</sup> siècle? **Savoirs: Revue internationale de recherche en éducation et formation des adultes**, p. 9-50, n° Hors-Série, 2004.
- CHACON, C. T. Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. **Teaching and Teacher Education**, v. 21, n. 3, p. 257-272, 2005.
- CHAUBET, P.; LEROUX, M.; MASSON, C.; GERVAIS, C.; MALO, A. **Apprendre et enseigner en contexte d'alternance** : vers la définition d'un noyau conceptuel. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2018.
- CUBUKCU, F. Study on the correlation between self-efficacy and foreign language anxiety. **Egitimde Kuram ve Uygulama**, v. 4, n. 1, p. 148-158, 2008.
- DASSA, L.; NICHOLS, B. Self-efficacy or overconfidence? Comparing preservice teacher self-perceptions of their content knowledge and teaching abilities to the perceptions of their supervisors. **New Educator**, v. 15, n. 2, p. 156-174, 2019.
- DESBIENS, J.-F.; HABAK, A.; MARTINEAU, S. Analyser l'expérience du stage en enseignement au travers du prisme des difficultés et des échecs de stagiaires québécois : réflexion basée sur les écrits spécialisés. **Éducation et socialisation**, n. 54, s.p., 2019.
- DESBIENS, J.-F.; TURCOTTE, S.; SPALLANZANI, C.; ROY, M.; TOURIGNY, J.-S.; LANOUE, S. **Comment des stagiaires en enseignement de l'éducation physique et à la santé réagissent-ils face à l'indiscipline de leurs élèves?** Science et motricité, n. 73, p. 39-54, 2011.
- DICKE, T.; ELLING, J.; SCHMECK, A.; LEUTNER, D. Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 48, p. 1-12, 2015.
- DUSSAULT, M.; BRODEUR, M. Impact d'une stratégie d'intégration des TIC sur le sentiment d'auto-efficacité d'enseignants du primaire et leur processus d'adoption d'une innovation. **Revue des sciences de l'éducation**, v. 28, n. 2, p. 391-410, 2002.
- FORTIN, M.-F.; GAGNON, J. **Fondements et étapes**

**du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives.** 3. ed. Montréal: Chenelière éducation, 2016.

GABLE, R. A.; TONELSON, S. W.; SHETH, M.; WILSON, C.; PARK, K. L. Importance, usage, and preparedness to implement evidence-based practices for students with emotional disabilities: A comparison of knowledge and skills of special education and general education teachers. **Education & Treatment of Children**, v. 35, n. 4, p. 499-520, 2012.

GAGE, N. A.; MACSUGA-GAGE, A. S. Salient classroom management skills: Finding the most effective skills to increase student engagement and decrease disruptions. **Report on Emotional and Behavioral Disorders in Youth**, n. 17, p. 19-24, Civic Research Institute, 2017.

GALAND, B.; VANLEDE, M. Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation: Quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? **Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes**, v. 5, p. 91-116, 2004.

GARRETT, T. Classroom management: a world of misconceptions. **Teaching & Learning**, v. 28, n. 1, p. 36-43, 2014.

GAUDREAU, N. **Gérer efficacement sa classe: les cinq ingrédients essentiels.** Québec: Presses de l'Université du Québec, 2017.

GAUDREAU, N.; FRENETTE, E.; THIBODEAU, S. Élaboration de l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe (ÉSEPGC). **Mesure et évaluation en éducation**, v. 38, n. 2, p. 31-60, 2015.

GAUDREAU, N.; MASSÉ, L.; NADEAU, M. F.; VERRET, C.; BERNIER, V.; FRENETTE, É. Portrait comparatif d'enseignants québécois et tessinois de leur sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe. **Spirale Revue de recherches en éducation**, v. 65, n. 2, p. 101-111, 2020.

GAUDREAU, N.; NADEAU, M. F.; VERRET, C.; MASSÉ, L. Le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe: portrait des enseignants québécois. In: Symposium Croire en ses capacités d'apprendre et de faire apprendre: perspectives de l'accompagnant et de l'accompagné dans différents contextes d'apprentissage. Colloque international en éducation du CRIFPE, 4, Montréal, Québec, Canada, 2017.

GAUDREAU, N.; ROYER, É.; BEAUMONT, C.; FRENETTE, É. Gestion positive des situations de classe: un modèle de formation en cours d'emploi pour

aider les enseignants du primaire à prévenir les comportements difficiles des élèves. **Enfance en difficulté**, Montreal, n. 1, p. 85-115, 2012.

GURBUZTURK, O.; SAD, S. N. Student teachers' beliefs about teaching and their sense of self-efficacy: a descriptive and comparative analysis. **Inonu University Journal of the Faculty of Education**, Malatya, v. 10, n. 3, p. 201-226, 2009.

GURL, T. J. Classroom practices of cooperating teachers and their relationship to collaboration quality and time: perceptions of student teachers. **Teaching Education**, Abingdon, v. 30, n. 2, p. 177-199, 2019.

HABAK, A.; DESBIENS, J.-F.; CORREA MOLINA, E.; CASELLES-DESJARDINS, B. Analyse bioécologique des difficultés et du développement professionnel de stagiaires en enseignement. **McGill Journal of Education**, Montreal, v. 56, n. 1, p. 107-127, 2021.

HAMURCU, H. Candidate class teachers' self-efficacy beliefs about science teaching. **Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research**, Ankara, v. 24, p. 112-122, 2006.

INGERSOLL, R.; MERRILL, L.; STUCKEY, D.; CONSORTIUM FOR POLICY RESEARCH IN EDUCATION. **Seven trends: the transformation of the teaching force.** Consortium for Policy Research in Education Report, Philadelphia, 2014. Disponible em: [https://www.cpre.org/sites/default/files/workingpapers/1506\\_7trendsapril2014.pdf](https://www.cpre.org/sites/default/files/workingpapers/1506_7trendsapril2014.pdf). Acesso em: 27 fev. 2023.

INGERSOLL, R. M. Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. **American Educational Research Journal**, v. 38, n. 3, p. 499-534, 2001.

KARIMVAND, P. N. The nexus between Iranian EFL Teachers' self-efficacy, teaching experience and gender. **English Language Teaching**, v. 4, n. 3, p. 171-183, 2011.

KARSENTI, T. et al. **Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves** [Rapport de recherche no 2012-RP-147333]. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2015. Disponible em: <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/analyse-des-facteurs-explicatifs-et-des-pistes-de-solution-au-phenomene-du-decrochage-chez-les-nouveaux-enseignants-et-de-son-impact-sur-la-reussite-scolaire-des-eleves/>. Acesso em: 27 fev. 2023.

- KLASSEN, R.-M.; CHIU, M.-M. Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress. **Journal of Educational Psychology**, v. 102, n. 3, p. 741-756, 2010.
- MA, K.; CAVANAGH, M. S. Classroom ready? Pre-service teachers' self-efficacy for their first professional experience placement. **Australian Journal of Teacher Education**, v. 43, n. 7, p. 8, 2018.
- MADARY, L. **Sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe et stratégies préconisées par les enseignants d'éducation physique et à la santé pour gérer les comportements perturbateurs au secondaire**. 2022. 107 f. Tese (Mestrado em Educação Física) - Université Laval, Québec, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11794/100883>. Acesso em: 27 fev. 2023.
- MCKENNA, J.; SHIN, M.; CIULLO, S. Evaluating reading and mathematics instruction for students with learning disabilities: A synthesis of observation research. **Learning Disability Quarterly**, v. 38, p. 195-207, 2015.
- MITCHUAL, S. J.; DONKOR, F.; QUANSAH, C. The relationship between self-efficacy beliefs and performance of pre-service teacher interns. **Ghana Journal of Education and Teaching**, v. 11, p. 268-282, 2010.
- MONGEAU, P.; TREMBLAY, J. **Survivre: La dynamique de l'inconfort**. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2002.
- MUKAMURERA, J. Les préoccupations, le sentiment de compétence et les besoins de soutien professionnels des enseignants débutants: un état de la situation au Québec. In: MUKAMURERA, J.; DESBIENS, J.-F.; PEREZ-ROUX, T. (Orgs.). **Se développer comme professionnel dans les occupations adressées à autrui: Conditions, modalités et perspectives**. Montréal: Les éditions JFD, 2018, p. 189-237.
- NAULT, T.; LACOURSE, F. **La gestion de classe: une compétence à développer**. 2. éd. France: Les Éditions CEC, 2016.
- O'NEILL, S. C.; STEPHENSON, J. The measurement of classroom management self-efficacy: a review of measurement instrument development and influences. **Educational Psychology**, v. 31, n. 3, p. 261-299, 2011.
- PLANTE, I.; CHAFFEE, K. E.; OLIVIER, E.; DUPÉRÉ, V.; BERNIER, V. Influence des pratiques perçues de gestion de classe et du climat de classe sur le rendement scolaire en mathématiques et en français: le rôle médiateur de la motivation. **Didactique**, v. 3, n. 3, p. 85-113, 2022.
- POULOU, M. Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. **Educational Psychology**, v. 27, n. 2, p. 191-218, 2007.
- PRIOR, J. Focus on elementary: Love, engagement, support, and consistency: A Recipe for classroom management. **Childhood Education**, v. 90, n. 1, p. 68-70, 2014.
- RAZALI, N. M.; WAH, Y. B. Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests. **Journal of Statistical Modeling and Analytics**, v. 2, n.1, p. 21-33, 2011.
- SARFO, F. K.; AMANKWAH, F.; SAM, F. K.; KONIN, D. Teachers' self-efficacy beliefs: The relationship between gender and instructional strategies, classroom management and student engagement. **Ghana Journal of Development Studies**, v. 12, n. 1-2, p. 19-32, 2015.
- SARRAZIN, P.; TESSIER, D.; TROUILLOU, D. Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe: l'état des recherches. **Revue française de pédagogie**, v. 157, p. 147-177, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/rfp.463>. Acesso em: 27 fev. 2023.
- SCIUCHETTI, M. B.; YSSEL, N. The Development of Preservice Teachers' Self-Efficacy for Classroom and Behavior Management Across Multiple Field Experiences. **Australian Journal of Teacher Education**, v. 44, n. 6, p. 19-34, 2019.
- SHAUKAT, S.; IQBAL, H. M. Teacher self-efficacy as a function of student engagement, instructional strategies and classroom management. **Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology**, v. 10, n. 2, p. 82-85, 2012.
- SIEGEL, S.; CASTELLAN, J.N. **Nonparametric statistics for the behavioral sciences**. New York: McGraw-Hill, 1988.
- SIRKIN, R. M. **Statistics for the social sciences**. 3. éd. Los Angeles: Sage, 2006.
- SIVRI, H.; BALCI, E. Pre-service Teachers' Classroom Management Self-Efficacy Beliefs. **International Online Journal of Educational Sciences**, v. 7, n. 4, p. 37-50, 2015.
- SKAALVIK, E. M.; SKAALVIK, S. Teacher self-efficacy and perceived autonomy: relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. **Psychological Reports**, v. 114, n. 1, p. 68-77, 2014.

TABAK, R. S.; AKYILDIZ, N.; YILDIZ, S. Teachers' self-efficacy perception levels and environment awareness. **Egitim Arastirmalari**, n. 10, p. 134-145, 2003.

TARDIF, M.; JEANSON, C.; BORGES, C. Les nouveaux enseignants face à leur formation initiale. In: TARDIF, M.; BORGES, C.; TREMBLAY-GAGNON, D. (Orgs.). **Enseigner aujourd'hui**. Du choix de la carrière aux premières années dans le métier. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 2021, p. 41-66.

TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLKHOY, A.; HOY, W.-K. Teacher efficacy: Its meaning and measure.

**Review of Educational Research**, v. 68, n. 2, p. 202-248, 1998.

VANDERCLEYEN, F.; AMAMOU, S.; DESBIENS, J-F. Développer le sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires en éducation physique dans un contexte de formation en alternance au Québec. In: BORGES, C.; LENZEN, B.; LOIZON, B. (Orgs.). **Entre l'université et l'école**: la temporalité dans l'alternance en formation professionnelle en enseignement d'éducation physique. Québec : Presses de l'Université Laval, 2021, p. 107-121.

*Reçu le : 20/03/2023*

*Approuvé le : 10/11/2023*



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

# O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA E SUA CONTRIBUIÇÃO À APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Josué Cordovil Medeiros\**

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas*

<http://orcid.org/0000-0001-7458-4000>

*Thaiany Guedes da Silva\*\**

*Universidade Federal do Amazonas*

<http://orcid.org/0000-0002-9007-2467>

*Evandro Ghedin\*\*\**

*Universidade Federal do Amazonas*

<http://orcid.org/0000-0002-2844-6122>

## RESUMO

Escrevemos este texto para compartilhar nossas vivências no Estágio de Docência experimentadas no período de realização do componente curricular *Currículos e Programas da Educação Básica* com uma turma do terceiro período do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). As tecituras das experiências e reflexões trazidas aqui partem da seguinte indagação: qual a contribuição do Estágio de Docência no contexto do Ensino Superior para o desenvolvimento da aprendizagem e formação docente no âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia? Para tanto, adotamos o relato de experiência como um gênero acadêmico, que se ampara na abordagem da pesquisa qualitativa. As discussões que fazemos acerca do estágio ancoram-se na concepção de estágio como campo de conhecimento, que se perspectiva como um componente curricular e eixo central dos cursos que formam professores (Pimenta; Lima, 2017). O estágio aconteceu no contexto do curso de Doutorado em Educação na Amazônia – EDUCANORTE, polo Manaus. As experiências do cotidiano da universidade, em contato direto com os acadêmicos, nos revelaram a dimensão da responsabilidade e dos desafios que a realidade educacional da universidade impõe aos professores na condução do seu trabalho pedagógico. Diante dessa realidade, o estágio mostra-se como uma oportunidade para o professor sentir o que é, de fato, a profissão, refletir sobre a realidade profissional e perceber o que é ser professor no contexto atual.

**Palavras-chave:** Formação Docente; Estágio de Docência; Prática Pedagógica.

\* Doutor em Educação na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), Coari, Amazonas, Brasil. E-mail: [josue.medeiros@ifam.edu.br](mailto:josue.medeiros@ifam.edu.br)

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Docente do Departamento de Métodos e Técnicas da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: [silva.thaianyguedes@gmail.com](mailto:silva.thaianyguedes@gmail.com)

\*\*\* Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Titular-Livre da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: [evandroghedin@gmail.com](mailto:evandroghedin@gmail.com)

## ABSTRACT

### THE TEACHING INTERNSHIP AND ITS CONTRIBUTION TO LEARNING AND TRAINING: AN EXPERIENCE REPORT

We have written this text to share our experiences in the Teaching Internship, which we undertook during the curricular component Curricula and Programs in Basic Education with a third-year class in the Pedagogy degree course at the Federal University of Amazonas (UFAM). The experiences and reflections presented here are based on the following question: what is the contribution of the Teaching Internship in the context of Higher Education to the development of learning and teacher training within the scope of the Pedagogy degree course? To this end, we adopted the experience report as an academic genre, based on a qualitative research approach. Our discussions about the internship are anchored in the concept of the internship as a field of knowledge, which is seen as a curricular component and the central axis of the courses that train teachers (Pimenta; Lima, 2017, 2017). The internship took place in the context of the Doctorate course in Education in the Amazon - EDUCANORTE, Manaus pole. The day-to-day experiences at the university, in direct contact with academics, revealed to us the extent of the responsibility and challenges that the university's educational reality imposes on teachers when conducting their pedagogical work. Given this reality, the internship is an opportunity for teachers to feel what the profession is really like, to reflect on the professional reality and to understand what it is like to be a teacher in the current context.

**Keywords:** Teacher Training; Teaching Internship; Pedagogical Practice.

## RESUMEN

### LAS PRÁCTICAS DOCENTES Y SU CONTRIBUCIÓN AL APRENDIZAJE Y LA FORMACIÓN: INFORME DE UNA EXPERIENCIA

Hemos escrito este texto para compartir nuestras experiencias en la Pasantía Pedagógica, que realizamos durante el componente curricular Currículos y Programas para la Educación Básica con una clase del tercer cuatrimestre de la carrera de Pedagogía de la Universidad Federal de Amazonas (UFAM). Las experiencias y reflexiones aquí presentadas se basan en la siguiente pregunta: ¿cuál es la contribución de la Pasantía Docente en el contexto de la Educación Superior para el desarrollo del aprendizaje y la formación docente en el ámbito de la carrera de Pedagogía? Para ello, adoptamos el informe de experiencia como género académico, basado en un enfoque de investigación cualitativa. Nuestras discusiones sobre la pasantía están ancladas en el concepto de pasantía como campo de conocimiento, que se considera un componente curricular y la pieza central de los cursos de formación docente (Pimenta; Lima, 2017, 2017). La pasantía tuvo lugar en el contexto del Doctorado en Educación en la Amazonía - EDUCANORTE, centro de Manaus. Las experiencias del día a día en la universidad, en contacto directo con los académicos, nos revelaron el alcance de la responsabilidad y los desafíos que la realidad educativa de la universidad impone a los profesores al realizar su trabajo pedagógico. Frente a esta realidad, las prácticas son una oportunidad para que los profesores sientan cómo es

realmente la profesión, reflexionen sobre la realidad profesional y se den cuenta de lo que es ser profesor en el contexto actual.

**Palabras-clave:** Formación del Profesorado; Prácticas de Enseñanza; Práctica Pedagógica.

## Introdução

Aprender a ser professor/a é um processo de desenvolvimento profissional ininterrupto, não se refere ao tempo processado, mas ao nível assumido de investimento reflexivo e crítico sobre nossas próprias bases, conceitos e trajetórias. O presente texto debruça-se sobre um ponto deste percurso formativo, que intersecciona a Pós-Graduação em Educação e a Graduação, por meio do curso de Licenciatura em Pedagogia.

A pergunta de fundo que nos move é: qual a contribuição do Estágio de Docência no contexto do Ensino Superior para o desenvolvimento da aprendizagem e formação docente no âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia? Esta pergunta emerge da experiência do desenvolvimento de um Estágio de Docência em uma turma do terceiro período do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

O Estágio de Docência que motivou a escrita deste texto aconteceu no âmbito do curso de Doutorado em Educação na Amazônia, do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (EDUCANORTE), polo Manaus – UFAM. Essa experiência ocorreu em um momento de transição de aulas remotas para aulas totalmente presenciais. Nesse contexto, nossa intenção, neste texto, foi relatar as nossas vivências mais significativas e refletir acerca do seu contexto de realização e sobre os aprendizados que adquirimos durante essa fase do curso de doutoramento.

Diante dessa realidade, as experiências que relatamos, assim como as reflexões que fazemos, são frutos das nossas vivências e das leituras que fizemos durante o Estágio de Docência na disciplina de “Currículos e Programas da Educação Básica”. Este compo-

nente curricular aconteceu às quintas-feiras, das 8h às 12h, no período de 27 de outubro de 2022 a 2 de março de 2023, e teve uma carga horária de 60h/a.

Conforme o Plano de Ensino, o objetivo principal deste componente curricular foi “Desenvolver uma compreensão sobre as principais teorias curriculares e suas implicações na organização do trabalho escolar”. Esta disciplina deveria ter acontecido no primeiro semestre de 2022. No entanto, devido à paralização total do calendário acadêmico no ano de 2020, por consequência da Pandemia da Covid-19, a UFAM ainda se encontrava com calendário acadêmico especial para reposição de aulas.

De acordo com o Regimento Interno do EDUCANORTE, o “Estágio de Docência” faz parte de sua estrutura curricular acadêmica. Já a Portaria Nº 76, de 14 de abril de 2010, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), diz que o Estágio de Docência faz parte da formação dos acadêmicos de pós-graduação e objetiva prepará-los para a docência. Dessa maneira, é um momento em que os pós-graduandos são submetidos a experiências da realidade concreta do magistério, ou seja, o cotidiano do professor nas atividades inerentes à sua profissão.

Para Pimenta e Lima (2017), o estágio é entendido como um momento de formação e de construção identitária do professor, que se dá mediante um exercício de reflexão crítica constante, de maneira que os conhecimentos adquiridos na academia devem ser articulados com as experiências práticas de sala aula. Por esse prisma, o professor tem uma profissão que é, simultaneamente, teoria e prática e não uma coisa ou outra – o que tor-

na necessário conceber o estágio como uma unidade, e não como um binarismo em que cada uma das partes deve ser compreendida isoladamente.

“O estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade” (Pimenta; Lima, 2017, p. 55). Nesse sentido, a escola é um lugar onde a prática educacional acontece. Conhecer e interpretar a realidade desses espaços é o ponto inicial para a formação docente, considerando que a inserção dos professores na realidade concreta de sua atuação permite criar as condições para construir os saberes fundamentais para que este docente atue profissionalmente (Pimenta; Lima, 2017, 2012).

Entendido dessa forma, tecemos as discussões ancoradas na concepção de estágio como campo de conhecimento, perspectivando-o como um componente curricular que se configura como um “eixo central” dos cursos que formam professores (Pimenta; Lima, 2017). Nessa mesma perspectiva, trazemos Ghedin (2004) e outros autores que também discutem o estágio como definidor do processo formativo e identitário de professores.

Sendo assim, organizamos este texto em duas partes, além da introdução, dos procedimentos metodológicos e das considerações finais. No tópico intitulado “Do concreto pensado: reflexões sobre o Estágio de Docência e suas implicações para a aprendizagem do ser docente”, trazemos o nosso olhar na interface dos autores que ajudam-nos a ampliar a reflexão sobre a experiência vivida, pensando nos impactos dessa experiência à nossa constituição docente.

Na outra parte, que chamamos de “Do concreto vivido: relato das experiências mais significativas do Estágio de Docência”, trazemos o relato das experiências que consideramos mais marcantes, além de explicitarmos de que maneira se deu a nossa participação no desenvolvimento das atividades diárias do componente curricular.

## Procedimentos Metodológicos

Trata-se de um trabalho desenvolvido sob a égide do paradigma qualitativo, que melhor configura os objetos/sujeitos/experiências de natureza social e humana; portanto, educacional. A partir desse pressuposto, adotamos o relato de experiência como orientação academicamente validada para ancorar nosso trabalho. A orientação deste procedimento, conforme Domingos (2016), tem, em sua natureza, dois pontos centrais: o primeiro é que nosso ofício educativo, como trabalho humano, é algo que se vive. “Es este vivir la educación lo que se invita a prestarle atención a lo que nos pasa en ella; es decir, a considerarla de un modo existencial, como algo que nos en muchas faces de nuestro ser” (Domingos, 2016, p. 16).

Em segundo plano, Domingos indica que:

Además, hablar de ‘relatos de experiencia’ quiere indicar también la especial manera de mirar, de elaborar y de expresar la experiencia: como narración. Pero como veremos, la intención narrativa, en cuanto que propuesta de investigación, no pretende tan sólo contar relatos sobre lo vivido, sino que quiere hacer, del relatar, una experiencia, esto es, un modo de dar forma a lo vivido para prestarle atención a las cuestiones que, a través del narrar, se nos desvelan como aquellas que requieren detenimiento, desarrollo, exploración, investigación; no sólo para comprender algo de ellas, sino para que nos afecten de un modo existencial (Domingos, 2016, p. 17).

Por tanto, feita de e na experiência, a possibilidade de relatar o vivido é uma maneira de trazer à consciência as vivências de modo ampliado. Por este olhar, chamamos este movimento de escrita deste texto de um relato crítico de experiência, ao reconhecer “[...] que a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente [...]; apresenta-se como um campo em que se exercita a sua atividade práctico-sensível” (Kosík, 1976, p. 13-14).

Nessa relação primeira com a experiência, familiarizamo-nos e movimentamo-nos no e

com o mundo concreto, mas não o compreendemos. Para compreendê-lo, precisamos fazer um esforço, que se dá na composição da narrativa da experiência em primeiro plano, auxiliada pelo caderno de campo utilizado no decorrer da disciplina de “Currículos e Programas”. Na sequência, o outro nível do esforço foi na intenção de abstrair da experiência suas lições, os elementos de ordem reflexiva que emergem como contribuição formativa à aprendizagem do ser docente.

## Do concreto pensado: reflexões sobre o estágio de docência e suas implicações à aprendizagem do ser docente

Uma primeira consideração que justifica o presente empenho e esforço é que o estágio se constitui como um campo de conhecimento (Pimenta; Lima, 2017); a partir dessa premissa, é preciso esclarecer a natureza desse conhecimento. Um olhar retrospectivo revela que a trajetória histórica dos cursos de licenciatura no país segrega o estágio para o final do curso, em um modelo que ficou conhecido como 3 + 1, sendo 3 anos de bacharelado e 1 de licenciatura (Pimenta; Pinto; Severo, 2022).

Essa configuração alimentou a ideia da dualidade entre teoria e prática, deixando visível que o primeiro momento dedicava-se à teoria e o segundo à prática. A luta contra esta percepção antidialética tem sido empreendida através das pressões pela compreensão da Pedagogia como Ciência da Educação e não como elemento de subordinação ao ensino. No entanto, temos visto avançar a perspectiva que compreende a Pedagogia como um lugar da prática, e não da práxis.

Tal fato complexifica-se ao avistarmos que este processo produziu, nos professores, uma sensação de que “a teoria na prática é outra”, confundindo o discurso disciplinar com teoria e pensando seu trabalho como desvinculado ou não correspondido por este discurso.

A compreensão do estágio como uma etapa separada da teoria nos cursos que formam professores não é um problema recente e tem sido motivo de preocupações para os educadores (Pimenta, 2013). Diante disso, é preciso compreender que a teoria e a prática coexistem na constituição do professor. Ele não é somente teoria ou somente prática, mas as duas coisas ao mesmo tempo (Pimenta; Lima, 2017). Nesse sentido, olhar para

[...] a teoria e a prática como dois lados de um mesmo objeto é imprescindível para se compreender o processo de construção de conhecimento. Quando dissociamos estas duas realidades simultâneas, estamos querendo separar o que é inseparável, pois não existe teoria sem prática e nem prática alguma sem teoria. O que acontece é que, por conta de uma percepção alienada, não se percebe a sua dialética. Teoria e prática só se realizam como prática ao se agir conscientemente de sua simultaneidade e separação dialética (Ghedin, 2012, p.152).

Pimenta e Lima (2017) propõem uma formação que possa superar a visão dicotômica da teoria *versus* prática. Dizem que “[...] o estágio não se faz por si. Envolve todas as disciplinas do curso de formação, constituindo um verdadeiro e articulado projeto político pedagógico cuja marca é a de alavancar o estágio como pesquisa” (Pimenta; Lima, 2017, p. 48). Defendem, também, que o estágio aconteça já no início e estenda-se até o final do curso, permitindo uma relação entre os saberes teóricos e práticos durante todo o processo formativo, de maneira que os estudantes possam ter condições de melhor fazer a escolha da profissão com base nas experiências práticas (Pimenta; Lima, 2017). Essa perspectiva também é defendida por Ghedin, quando diz que é preciso reconhecer

[...] a necessidade da introdução do futuro professor, desde o início da sua formação, no universo da prática. Ele aprenderia a ser professor refletindo sobre sua prática, problematizando-a, distinguindo as dificuldades que ela coloca, pensando alternativas de solução, testando-as, procurando esclarecer razões subjacentes a suas ações, observando as reações dos alunos, veri-

ficando como aprendem, procurando entender o significado das questões e das respostas que eles formulam. Essas atividades seriam próprias de uma atitude investigativa, caracterizando o professor como produtor de conhecimentos práticos sobre o ensino (Ghedin, 2004, p. 69).

Exercer a profissão de professor(a) não pode ficar reduzido a seguir modelos já consolidados no campo da docência, mas deve ser uma construção diária do “sujeito-professor” em um contexto histórico determinado (Ghedin, 2004), de modo que os saberes construídos a partir das experiências no ambiente de trabalho possam alicerçar a prática profissional dos professores (Tardif, 2014). Nesse mesmo viés, Cunha (2018, p. 9) argumenta que

[...] é fundamental reconhecer que a professoralidade docente se institui em contexto; trata-se de uma prática que se dá num lugar e numa dimensão temporal. O professor exerce a sua profissão numa instituição e, assim como influencia o espaço em que atua, também tem a sua ação atingida por sua cultura, objetivos e valores, expressos no seu projeto educativo.

Para Cunha (2018), esse processo em que se dá a constituição do professor enquanto sujeito que modifica e, ao mesmo tempo, é modificado pelas condições concretas de uma dada realidade se dá em duas dimensões: uma que é marcada pela subjetividade do professor e outra que é resultado de um contexto profissional específico. É partindo desse entendimento que o estágio precisa ser compreendido “[...] como componente curricular e eixo central nos cursos de formação de professores [...]” (Pimenta; Lima, 2017, p. 25).

Nessa compreensão, o estágio não é um complemento da parte teórica em um curso de formação, mas uma perspectiva que “[...] deve reorientar os cursos de formação, especialmente no que diz respeito às relações dialógicas entre teoria e prática e à importância da aprendizagem de procedimentos investigativos e de interpretação qualitativa dos dados.” (Ghedin, 2004, p. 69). A respeito do estágio curricular, Silva (2019, p. 33) considera que se

[...] constitui-se como uma atividade formadora com potencial de imersão crítica dos estudantes na realidade ao proporcionar o contato com o mundo do trabalho e a compreensão da sua complexidade. Nessa imersão no mundo do trabalho, propiciada pelo estágio, o estudante vivencia o movimento de construção da sua identidade profissional e, embora na condição de aprendiz, tem acesso e interage com diversas situações que envolvem o mundo do trabalho.

No estágio, o futuro professor depara-se com toda a problemática da profissão, conhece suas dificuldades e desafios. É na vivência na realidade da escola que o futuro professor consegue ver as dissonâncias entre os discursos e a prática da vida de um professor. É a partir da tomada de consciência da realidade educacional que o professor pode desconstruir ideias pré-concebidas sobre a carreira docente (Magalhães, 2010).

Todas as atividades pedagógicas, aliadas a outros aspectos inerentes à prática docente, nos constituem como professores, ou seja, a nossa identidade é construída no exercício profissional, mobilizando uma diversidade de saberes que são próprios da profissão (Borges; Bitte, 2018). Assim, é necessário considerar que:

O curso, o estágio, as aprendizagens das demais disciplinas e experiências e vivências dentro e fora da universidade ajudam a construir a identidade docente. O estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade (Pimenta; Lima, 2017, p. 55).

Especificamente no estágio na pós-graduação, como é o nosso caso, já há uma certa vivência na profissão de professor. Isso, contudo, não significa que não necessitamos aprender mais. Temos consciência de nossa incompletude, seja como pessoas ou como profissionais (Freire, 2020). Assim, o Estágio de Docência é uma oportunidade para sentirmos uma nova realidade do ensino, especialmente considerando que o ambiente da universidade é diferente do ambiente das escolas de Ensino Básico e que a dinâmica de trabalho também é outra.

Ao retornarem às salas de aula e ao convívio com os alunos da graduação, os pós-graduandos têm a oportunidade de se confrontar com uma nova perspectiva, face às mudanças nos processos educacionais que ocorrem em diversos sentidos. Atividades para a docência voltadas para os pós-graduandos estão repletas de oportunidades ímpares de vivenciar a prática do ensino, desde o planejamento das atividades de forma ativa e criativa até a sua execução, permitindo aos alunos, inclusive, perceber e avaliar diferentes estratégias aplicadas no processo ensino-aprendizagem (Oliveira; Silva, 2012, p. 133)

As novas experiências sentidas e vividas nessa nova realidade, que é o ambiente educacional de uma universidade, certamente possibilitam uma (re)significação da identidade profissional do pós-graduando. Essa nova vivência que o Estágio de Docência permite ao professor confrontar-se com outras experiências (Oliveira; Silva, 2012). Foi o que fizemos nessa imersão nas salas de aula do curso de Pedagogia da UFAM, uma vez que “[...] é necessário considerar a identificação, o envolvimento, o comprometimento com aquilo que se faz, já que não basta estar na função, como também é necessário se fazer enquanto tal” (Borges; Bitte, 2018, p. 33). Desse modo, o fazer-se professor(a)

[...] atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até à reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. É construída sobre saberes científicos e pedagógicos como sobre referências de ordem ética e deontológica. É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto (Moita, 2013, p. 116).

Assim, vamos estabelecendo as semelhanças e diferenças frente à realidade que se mostra a nós, assumindo posturas de convergências e divergências em relação aos outros profissionais de nosso espaço de trabalho.

Os professores aprendem sua profissão por vários caminhos, com a contribuição das teorias

conhecidas de ensino e aprendizagem e inclusive com a própria experiência. O aprender a ser professor, na formação inicial ou continuada, se pauta por objetivos de aprendizagem que incluem as capacidades e competências esperadas no exercício profissional de professor (Libâneo, 2012, p. 86).

Nesse sentido, a pós-graduação é um desses caminhos pelos quais o professor pode (re) aprender e/ou (re)significar a sua profissão. Dentro desse processo, o Estágio de Docência configura-se como um momento crucial para o professor experimentar novas maneiras de ser professor. “O professor nunca estará acabado, nunca dominará plenamente seu percurso. E por isso a formação nos coloca em confronto com nós mesmos, com o possível humano existente em nós. Espera-se que o professor, ao olhar-se no espelho, depare com a alteridade mais radical” (Valadares, 2012, p. 230).

Desse modo, a formação do docente sempre será uma interrogação de si mesmo, ou seja, uma constante busca por algo que lhe falta, por algo que vai completar, ainda que momentaneamente, o seu ser-professor. Nesse processo de formar-se, as possibilidades são inesgotáveis (Valadares, 2012).

Com base na perspectiva de estágio discutida até aqui, olhamos para o campo do estágio e verificamos, nos estudantes, certa dificuldade em se envolverem ativamente no conteúdo trabalhado; havia alguns mais atentos, enquanto outros apenas cumpriam mais uma etapa para conseguirem o diploma.

Imaginamos que, nesses casos, além do uso de estratégias menos expositivas por parte da docente, os discentes precisariam ter referências concretas sobre as quais pensar e, a partir delas, relacionar os conceitos e textos indicados. No sentido de ajudar na inter-relação dos conceitos, a professora fez a sua avaliação a partir de duas sínteses mobilizadas por questões que abarcavam as quatro unidades do Plano de Ensino. Para tanto, não foi disponibilizado modelo algum para os acadêmicos, mas a docente explicou a importância da atividade

como um processo de produção contínua e articulação das ideias e conceitos trabalhados ao longo das duas unidades.

No quadro seguinte, apresentamos, de forma sintética, o Plano de Ensino e suas questões avaliativas.

**Quadro 1** – Síntese do Plano de Ensino e questões avaliativas das unidades

| Unidade I   | <b>Gênese e construção histórica do currículo</b>   |
|-------------|---|
|             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensões históricas do conceito de Currículo</li> <li>• Dimensões históricas do pensamento curricular e sua relação política no Brasil</li> <li>• O campo do currículo no Brasil- Origens e desenvolvimento inicial</li> <li>• A organização dos sistemas brasileiros de ensino na sua relação com a formação/reforma do Estado e a constituição do currículo escolar</li> </ul>  |
| Unidade II  | <b>Teorias do Currículo e sua dimensão formativa</b>  |
|             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Teorias do currículo e sua dimensão formativa – Das teorias tradicionais às teorias críticas</li> <li>• Teorias do currículo e sua dimensão formativa – As teorias pós-críticas</li> </ul> <p>Questão norteadora:<br/> <i>De que modo se articulam os significados simbólicos e práticos do currículo ao longo do seu desenvolvimento histórico e político no Brasil e quais as implicações na formação escolar e social mais ampla?</i></p>   |
| Unidade III | <b>Currículo, Cultura e escolarização: aspectos do currículo no contexto amazônico</b>  |
|             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolarização e Cultura: a dupla determinação</li> <li>• A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura.</li> <li>• Currículo, Cultura e Sociedade: territórios em disputa – Os sujeitos sociais e suas experiências se afirmam no território do conhecimento</li> <li>• Desafios e propostas curriculares no contexto amazônico: a complexidade da tarefa de educar na/com a Amazônia</li> </ul>   |
| Unidade IV  | <b>Diretrizes, desenvolvimento, avaliação e planejamento do currículo escolar</b>   |
|             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular</li> <li>• Planejamento curricular, metodologias, fases: Plano do currículo e plano de ensino</li> <li>• A avaliação no ensino: uma prática complexa</li> </ul> <p>Questão norteadora:<br/> <i>Quais os desafios do desenvolvimento do currículo escolar no contexto amazônico e como este contexto dialoga com as disputas pela formação humana e conquista dos espaços sociais? Reflita, com base nos textos, as implicações sociais e políticas às questões pedagógicas frente a cultura Amazônica.</i></p> |

Fonte: Elaboração própria (2023)

Vislumbramos o Plano de Ensino e o processo de avaliação como um esforço da docente para trazer as relações que dariam estrutura teórica ao pensamento sobre o currículo escolar no país, para além da reprodução ou do esclarecimento de quais documentos oficiais compõem este currículo na atualidade. No entanto, verificamos que os discentes não conseguiram se apropriar dos conceitos do modo como expectava a professora da turma; isto pôde ser avaliado na leitura das sínteses que, em sua maioria, não aprofundaram ou explicitaram as relações exigidas pelas perguntas norteadoras.

Imaginamos que devido à ausência de experiência dos discentes com o campo pedagógico na posição de docentes, bem como à pouca maturidade universitária, tendo em vista que esta turma viveu o primeiro período do curso de forma totalmente remota, faltaram-lhes referências situacionais e até mesmo teóricas para compreenderem com qual nível de relações estavam lidando.

Além disso, toda essa imaturidade acadêmica dos discentes também compromete a sua compreensão de que a posição dos autores trabalhados na disciplina está em conexão com a realidade a que eles foram sujeitos ao longo do currículo escolar e da qual serão ou deverão ser sujeitos no futuro próximo, ou seja, profissionais conscientes das consequências formativas da sua ação. Este apelo foi muito presente nas aulas sempre que a docente buscava dar sentido ao estudo da disciplina de currículo, enfatizando que se tratava de conhecer para assumir uma posição frente ao mundo e à profissão.

No que concerne aos embates pela caracterização do curso de Pedagogia, a proposta desenvolvida pela docente pareceu contribuir para a compreensão da Pedagogia como um campo complexo, de tensões e lutas pela construção social. Trata-se de perspectiva que não se limita à tratativa dos processos de ensino e seus meios, mas de uma proposição consciente e consequente da educação.

A vivência no estágio permite-nos construir essas referências. Nesse sentido, o estágio deve “[...] possibilitar que os professores se apropriem da compreensão dessa complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como possibilidade de se prepararem para a sua inserção profissional” (Pimenta; Lima, 2012, p. 141).

Nesse lugar da vivência institucional, observamos a ausência de trabalhos interdisciplinares no curso de Pedagogia investigado. Visto que os/as discentes regularmente matriculados/as no terceiro período desenvolvem cinco disciplinas: Política e Legislação da Educação Básica; Psicologia da Educação II; Fundamentos da Educação Infantil; Currículos e Programas da Educação Básica e Didática, certamente seria possível pensar em um projeto que congregasse os demais componentes, de forma a auxiliar na aprendizagem e compreensão dos/as discentes acerca das complexidades conceituais e práticas em questão.

Com isto, observamos, no estágio, algo que nos lembra a Educação Básica: o professor mais bem-intencionado não consegue colher muitos frutos se estiver sozinho nesse processo. Certas questões precisam ser assumidas institucionalmente – neste caso, pela Faculdade de Educação e seu curso.

No que concerne à aprendizagem docente no processo de estágio, percebemos que se dá em vários níveis: 1 – no reconhecimento dos sujeitos que estão mais diretamente implicados nessa relação (docentes e discentes); 2 – na percepção das relações institucionais de gestão do curso e da faculdade, no sentido do seu papel na orientação do trabalho pedagógico; 3 – do perfil dos/as estudantes e do modo como parecem melhor aprender. Nesse caso, observamos o envolvimento com atividades em grupo, seminários, atividades de simulação e organização da sua compreensão; 4 – formas de organização do trabalho pedagógico no Ensino Superior.

Bolzan e Isaia (2010) defendem que a formação da professoralidade, ou seja, do ser

professor, é contínua e colaborativa, é interdiscursiva e se dá no processo de relação e troca de compreensões e representações.

Com base na discussão feita até aqui, compreendemos o estágio como um importante momento desta formação professoral, pois somos incitados a pensar sobre todas essas questões sob diferentes aspectos.

## Do concreto vivido: relato das experiências mais significativas do Estágio de Docência

No primeiro dia de aula, a professora titular apresentou o Plano de Ensino da disciplina “Currículos e Programas da Educação Básica”, que foi ministrada para uma turma do terceiro período do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação na UFAM. O plano foi apresentado à turma e, na sequência, foi aberto um debate para que os acadêmicos pudessem opinar sobre as datas, conteúdos, metodologia e avaliação. Na ocasião, foi definida a data em que ministrariamos nossa aula de regência, bem como o conteúdo que deveríamos trabalhar.

Nesse processo de realização do estágio, uma das tarefas do estagiário é realizar a observação de todo o contexto de sala de aula. Embora tenhamos alguma experiência na docência, é sempre necessário que estejamos predispostos a repensar nossas práticas e aprender coisas novas. Para Grant (2021), assim como nossas vidas, nossa identidade é um sistema aberto. Não há necessidade de ficarmos aprisionados em velhas concepções a respeito do que planejamos para nossa vida. Questionar nossos hábitos cotidianos é a maneira mais fácil de repensar as alternativas de que dispomos na vida.

Precisamos ter humildade para reconsiderar compromissos passados, dúvida para questionar decisões atuais e curiosidade para reimaginar planos para o futuro. O que descobrimos ao longo do caminho pode nos libertar das correntes de nossos arredores familiares e das

nossas versões antigas. O repensamento nos liberta não só para atualizarmos conhecimentos e opiniões – ele nos ajuda a buscar uma vida mais recompensadora (Grant, 2021, p. 241).

Foi com base nesse modo de compreender o real que se apresenta para nós que desenvolvemos nossas atribuições durante o estágio. Vale lembrar que não temos vivência, como docente, no Ensino Superior. Dessa forma, procuramos lançar um olhar atento a essa realidade, que foi a turma na qual realizamos nosso Estágio de Docência, a fim de que pudéssemos aprender com essa experiência e, a partir desse aprendizado, repensar o nosso fazer pedagógico – considerando, é claro, a nossa realidade concreta.

Assim, nossa observação foi direcionada, principalmente, para o planejamento da disciplina e das atividades, para a dinâmica de trabalho dos conteúdos com os alunos, para a reação dos acadêmicos frente às demandas e responsabilidades atribuídas a eles e sobre os processos avaliativos empreendidos durante a disciplina.

Durante essa etapa de observação, procuramos confrontar essa vivência com a nossa experiência na docência, de modo que pudéssemos tomar como exemplo as práticas exitosas e reavaliar as nossas próprias práticas a fim de melhorá-las.

Além disso, outra ação que colocamos em prática durante o estágio foi a leitura do conteúdo trabalhado na disciplina. Esta ação exigiu de nós bastante comprometimento, esforço e disciplina, tendo em vista que, concomitante ao estágio, precisávamos realizar diversas leituras de textos referentes ao nosso tema de pesquisa e ainda tínhamos de trabalhar na redação de nossa Tese.

Mesmo assim, essa foi uma atividade que nos proporcionou bastante aprendizado. Empreendemos um esforço para realizar a leitura de todo o material disponibilizado pela professora, com o intuito de nos apropriarmos desse conhecimento e para que tivéssemos condições de contribuir, quando considerássemos oportuno, com as discussões a respeito das temáticas trabalhadas em sala de aula.

Outra questão, que é inerente à profissão docente, é a regência de sala de aula. No estágio, essa é uma atividade obrigatória. Essa atividade já havia sido previamente programada durante a apresentação e discussão do Plano de Ensino. Nesse caso, ficou definido que deveríamos trabalhar o seguinte tema: “Desafios e propostas curriculares no contexto amazônico: a complexidade da tarefa de educar na/com a Amazônia”. Para tanto, a referência básica para esta aula foi o texto de Corrêa e Hage (2012) intitulado “Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais”. Este texto

[...] evidencia singularidades produtivas, ambientais e socioculturais da Amazônia, e apresenta referências para a elaboração e implementação de políticas e práticas educacionais pautadas pela convivência e o diálogo entre as diferentes culturas, buscando enfrentar as hierarquias e desigualdades de classe, gênero, raça, etnia existentes na região e na sociedade (Corrêa; Hage, 2012, p. 79).

Além deste texto, exploramos o conteúdo de três vídeos, que também trazem o contexto da Educação na Amazônia para o debate. O vídeo 1, que tem o título “Sala de Notícia I: Educação na Amazônia – Currículo tradicional e o saber local”, é uma produção da Fundação Carlos Chagas. Este vídeo desnuda a realidade amazônica e ressalta, além de outras coisas, a necessidade de considerar os saberes locais

na elaboração e implementação do currículo nas escolas.

O vídeo 2 é intitulado “Aulas começam mais cedo na Zona Rural de Manaus.” Trata-se de uma produção da Rede Amazônica de Televisão, afiliada da Rede Globo. Este material foi exibido em uma reportagem de um telejornal da Rede Globo de Televisão e retrata um pouco a realidade de escolas rurais da cidade de Manaus e o cotidiano dos alunos para chegar às escolas. Neste vídeo, é possível perceber a necessidade de adaptar o currículo às peculiaridades do contexto em que a escola se insere, como os fenômenos sazonais de cheia e seca dos rios amazônicos, por exemplo.

O vídeo 3 é denominado “Alunos se arriscam nas águas do rio Amazonas para chegar à escola.” Este vídeo foi exibido no programa de televisão “Repórter em Ação”, da Rede Record TV. O vídeo retrata as dificuldades enfrentadas, cotidianamente, pelos alunos de uma escola da Zona Rural de Manaus, que se utilizam de pequenos barcos e canoas para conseguirem chegar à escola. Este material também é um bom exemplo de como o currículo precisa ser pensado sem desconsiderar a realidade dos estudantes.

Nossa aula de regência aconteceu no dia 02 de fevereiro de 2023 e teve duração de 4 horas. Os recursos utilizados para a execução da aula encontram-se descritos no quadro que segue:

**Quadro 2** – Recursos utilizados na aula de regência

|   |   |
|---|---|
| <b>Data da aula</b>                                     | 02 de fevereiro de 2023   |
| <b>Conteúdo (texto)</b>                                 | Planejamento curricular, metodologias, fases: Plano do currículo e plano de ensino (Corrêa; Hage, 2012)   |
| <b>Material complementar Vídeo 1 – duração: 14m20s)</b> | Sala de Notícia I: Educação na Amazônia – Currículo tradicional e o saber local. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=EG802YLkX_A&amp;t=745s">https://www.youtube.com/watch?v=EG802YLkX_A&amp;t=745s</a>   |
| <b>Material complementar Vídeo 2 – duração: 02m26s</b>  | Aulas começam mais cedo na Zona Rural de Manaus. Disponível em: <a href="https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2023/01/23/alunos-superam-acoes-da-natureza-e-enfrentam-rotina-ardua-para-estudar-na-zona-rural-de-manaus.ghtml">https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2023/01/23/alunos-superam-acoes-da-natureza-e-enfrentam-rotina-ardua-para-estudar-na-zona-rural-de-manaus.ghtml</a> |

|   |   |
|---|---|
| <b>Material complementar</b><br><b>Vídeo 3 – duração: 5m58s</b> | Alunos se arriscam nas águas do rio Amazonas para chegar à escola. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=x9PFjRTUkKc">https://www.youtube.com/watch?v=x9PFjRTUkKc</a> |
| <b>Recursos didáticos</b>                                       | Texto escrito, vídeos, quadro branco, pincel atômico, Datashow, caixa de som  |

**Fonte:** Elaboração própria (2023)

A aula de regência foi realizada em seis momentos: discussão sobre o texto, projeção dos vídeos, retomada da discussão sobre o conteúdo do texto e dos vídeos, realização de exercícios, socialização e discussão das respostas com a turma e considerações sobre aula.

Como o texto que seria trabalhado nesta aula já estava previsto no cronograma da disciplina, ficou acordado com os acadêmicos que a leitura seria realizada previamente em casa e o debate sobre o conteúdo do texto aconteceria em sala de aula. Sendo assim, inicialmente, realizamos uma discussão acerca das ideias centrais do texto e, na sequência, assistimos aos três vídeos descritos no quadro acima, que tiveram uma duração total de vinte e dois minutos e quatro segundos.

Após a exposição dos vídeos, retomamos a discussão sobre o texto, buscando relacionar e entrecruzar as ideias do material escrito com o conteúdo dos vídeos e com a nossa realidade local. Após mais essa discussão, propusemos um exercício, em dupla, contendo sete questões, que abordavam o conteúdo do texto escrito e dos vídeos.

Ficou estabelecido um tempo de trinta minutos para que os acadêmicos respondessem às questões do exercício. Depois desse tempo, cada dupla socializou suas respostas com a turma, abrindo espaço para que os demais colegas fizessem comentários, caso desejassem. Depois disso, foi aberto um espaço para que os acadêmicos fizessem uma reflexão/avaliação sobre a aula.

A turma com a qual nos relacionamos nesse processo de Estágio de Docência encontrava-se atrasada com relação ao cumprimento do calendário acadêmico por causa da paralização

das atividades acadêmicas em decorrência da Pandemia da Covid-19. Como consequência disso, a UFAM ainda se encontrava em calendário acadêmico especial.

Trata-se de uma turma majoritariamente feminina, na qual apenas um acadêmico do sexo masculino matriculou-se. Tal fato sugere que a docência, mais especificamente a docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ainda é uma preferência das mulheres. Registramos essa mesma realidade em outra turma na qual realizamos a primeira parte do Estágio de Docência, que aconteceu no semestre anterior, nesta mesma instituição.

Durante nossa observação, verificamos que uma parte da turma não participava ativamente e espontaneamente das aulas. Enquanto parte dos acadêmicos sempre se manifestavam durante as discussões, independentemente da atividade ou de a professora solicitar, outros raramente tomavam a iniciativa de participar e, quando o faziam, era em atividades nas quais a manifestação oral ou escrita era uma requisição do planejamento da aula.

Cabe registrar, ainda, que constatamos esse mesmo comportamento em outra turma do curso de Licenciatura em Pedagogia na qual realizamos a primeira parte do nosso Estágio de Docência, bem como ao longo de diversos anos de trabalho com turmas de Ensino Médio.

Esta recorrência chamou nossa atenção porque espera-se que, no Ensino Médio, os educandos já demonstrem certa autonomia e participem mais efetivamente das aulas. No Ensino Superior, entendemos que o comportamento ativo é uma necessidade ainda maior na vida acadêmica dos estudantes, até porque não é possível “[...] haver verdadeira educação,

se não se consegue autonomia do educando, ou melhor, se ele não *se faz* autônomo, isto é, alguém que se governa por si mesmo” (Paro, 2011, p. 198, grifos do autor).

Sobre esse fato, o que podemos inferir, a partir desse confronto de realidades distintas, é que parte dos estudantes têm dificuldade ou não conseguem mudar de postura acadêmica na transição do Ensino Básico para o Ensino Superior.

Além disso, percebemos que os acadêmicos demonstraram pouco interesse nas aulas expositivas. Durante esse tipo de aula, ficavam na condição de expectadores e raramente faziam alguma intervenção para contribuir com o assunto que estava sendo trabalhado, mesmo a professora deixando claro que as intervenções poderiam acontecer a qualquer momento, caso algum acadêmico desejasse contribuir com a aula. Mesmo após encerrada a explanação da professora, quando eram incitados a questionar ou a contribuir com comentários, poucos se manifestavam.

Para Grant (2021, p. 191), aulas desse tipo “[...] não são projetadas para incentivar o diálogo nem questionamentos; elas transformam estudantes em receptores passivos de informações em vez de pensadores ativos”. No entanto, nós sabemos que não há como abandonar completamente as aulas expositivas e, em certas circunstâncias, elas podem ser bastante produtivas, a depender da ocasião e do público-alvo. Todavia, entendemos igualmente que buscar promover aulas mais interativas e que estimulem a participação ativa é uma necessidade e talvez seja um dos grandes desafios que precisamos superar no cotidiano com os educandos.

Concernente à questão do planejamento da disciplina e da dinâmica de desenvolvimento das atividades diárias, pudemos perceber a relevância dessas ações para o êxito do processo de ensino. Sobre isso, gostaríamos de destacar, neste caso, a maneira democrática como o Plano de Ensino e o planejamento das atividades foram compartilhados e discuti-

dos no primeiro dia de aula, de modo que os acadêmicos tiveram espaço para opinar sobre a sua constituição e os ajustes que consideraram necessários para que esse instrumento se aproximasse ao máximo das condições de aprendizagem da turma.

Referente à nossa experiência com a regência de classe, destacamos que o material didático (texto escrito e vídeos) utilizado para a execução da aula proporcionou a todos uma discussão bastante interessante, de modo que os acadêmicos demonstraram conseguir relacionar o conteúdo do material com a nossa realidade local.

Com base nesse material didático, discutiu-se sobre a necessidade de o currículo ser pensado a partir das vivências dos alunos, ou seja, que é preciso considerar o contexto em que a escola está localizada. Além de tudo isso, ficou evidente que os acadêmicos têm ciência de que é necessário, sim, submeter os alunos a conhecimentos outros, que não sejam do convívio deles. Isso significa que os conteúdos básicos precisam ser trabalhados, mas sem deixar de fora do currículo e das políticas públicas educacionais os conhecimentos da população local.

Sobre isso, fazemos questão de dizer que essas percepções baseiam-se no que foi externado pelos alunos que mais contribuíram para as discussões sobre a temática; não podemos dizer que se trata de um entendimento da totalidade da turma, considerando que uma parte dela não externou opiniões acerca do que foi discutido.

Frente a isso, consideramos que o texto de Corrêa e Hage (2012) foi oportuno para este momento, tendo em vista que estamos inseridos no contexto de discussão trazido pelos autores. Toda a nossa experiência profissional foi construída nesses espaços amazônicos, e a nossa pesquisa doutoral, em particular, é sobre a identidade do professor que atua em escolas-ribeirinhas do interior do Amazonas. Além disso, os alunos também fazem parte dessa realidade. Assim, ao se pensar na educação nesses espaços, é necessário considerar que

[...] as políticas e as práticas educacionais a serem construídas para a Amazônia, em particular e especialmente para o meio rural, apresentam, em nosso modo próprio de entender, o desafio de conceber suas ações e reflexões *do lugar* da Amazônia e *com* os seus sujeitos e populações, pensando onde os *pés pisam*, com vistas à construção de uma cultura política de autonomia e de liberdade na região, que inspire a efetivação de uma política de desenvolvimento original e incluyente (Corrêa; Hage, 2012, p. 102-103, grifos dos autores)

Nessa perspectiva, as discussões acerca do currículo devem ser baseadas na ideia de que “[...] o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (Silva, 2005, p. 15), pois “[...] além de uma questão de conhecimento, o currículo é uma questão de identidade” (Silva, 2005, p. 16).

Não custa lembrar que, “Tradicionalmente, as práticas educativas têm sido orientadas pelos agentes externos à comunidade, ignorando-se as necessidades específicas de cada escola, e tirando-se de cada professor e instituição o papel de protagonista que deve ter sobre seu fazer” (Prada, 2001, p. 105). Assim sendo, acreditamos que materiais como os que utilizamos nesta aula contribuem para o rompimento dessa “tradição” que tem servido de parâmetro para as práticas educativas.

Nessa conjuntura, a discussão proporcionou momentos de reflexão sobre o fato de que o currículo precisa ser pensado e as aulas planejadas considerando o lugar onde os estudantes vivem, de modo que a realidade local deve ser sempre a referência para qualquer planejamento educacional. Nesse caso, o conhecimento que os educandos constroem do mundo tem como ponto de partida o lugar onde moram, respeitando os saberes da população local (Freire, 1992).

Diante dessa realidade, nossa vivência nesse período foi uma oportunidade de aprendermos coisas novas. Os textos trazidos pela professora

regente nos possibilitaram entrar em contato com outras fontes de conhecimentos produzidos no campo da Educação e nos permitiram refletir acerca da necessidade de preparo e aperfeiçoamento constante na profissão.

## Considerações Finais

Vivenciar o estágio de docência foi de grande importância para nossa formação profissional. Embora tenhamos alguma experiência na docência do Ensino Básico, viver a realidade do Ensino Superior em uma universidade federal foi um momento de muito aprendizado.

Ante o exposto, voltamos a ressaltar que nossa experiência de docência está restrita à realidade do Ensino Básico, em escolas localizadas em municípios do interior do Amazonas. Dessa maneira, o estágio foi um momento que nos permitiu confrontar essas diferentes realidades educacionais.

Além de ser uma experiência que se deu nos espaços de uma universidade federal da capital do estado do Amazonas, foi também uma vivência no contexto do Ensino Superior. Fora isso, as necessidades, a infraestrutura, a dinâmica de ensino, as metodologias e, portanto, as possibilidades de educação são totalmente diferentes.

Esse confronto de realidades tão distintas, embora ambas amazônicas e situadas na mesma unidade da federação, possibilitaram-nos refletir sobre esses contextos, pensar em novas possibilidades de práticas para o nosso local de trabalho e, portanto, adquirir aprendizados que nos permitem mudar nosso fazer docente.

Pensando na concepção de estágio defendida pelos autores que serviram de base para nossas reflexões, podemos dizer que as experiências no Estágio de Docência não foram simplesmente uma prática realizada para cumprir uma exigência do curso de doutoramento, mas um mecanismo de formação e de ressignificação do profissional que somos e que almejamos ser.

Assim, o estágio foi oportuno para sentirmos outra realidade educacional, distinta daquela a que estamos habituados em nossa práxis. Com base nisso, nossas referências concretas do nosso lugar de trabalho foram objetos de reflexão frente a outra realidade e outras práticas e possibilidades de ser professor. Da mesma forma, também fomos afetados pelas teorias trazidas para o debate em sala de aula durante o estágio, mas também por aquelas teorias com as quais tivemos contato durante o processo de construção deste texto. Tais aprendizagens interferem no nosso processo de formação doutoral, no sentido de reavaliarmos o que somos, mas também de projetarmos o que podemos e o que queremos ser enquanto profissionais da educação amazônica.

O processo também é formativo no sentido de que as ações e posicionamentos da professora e dos alunos frente às questões trabalhadas na disciplina de “Currículos e Programas da Educação Básica” revelaram-nos a complexidade da realidade educacional de uma universidade federal, mas também permitiram que nos percebêssemos como parte da complexa realidade educacional amazônica, ao mesmo tempo em que nos tornamos conscientes das consequências formativas de nossas ações, considerando que o processo doutoral nos coloca na condição de formar aqueles que também são formadores – os professores da Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Portaria Nº 76, de 14 de abril de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 abr. 2010. Seção 1, p. 31-32. Disponível em: <https://www.gov.br/esg/pt-br/composicao/pesquisa-e-pos-graduacao/mestrado/area-do-aluno/bolsa-demanda-social-2020/portaria-no-76-de-14-de-abril-de-2010.pdf/view>. Acesso em: 04 fev. 2023.

BOLZAN, Doris P. V.; ISAIA, Silvia M. de A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 13-26, 2010. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/>

[v10n29/v10n29a02.pdf](#). Acesso em: 17 abr. 2023

BORGES, Vilmar J.; BITTE, Regina Celi F. Estágio curricular supervisionado: identidades e saberes docentes. **Educação em Perspectiva**, v. 9, n. 1, p. 30-47, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6900>. Acesso em: 23 ago. 2022.

CORRÊA, Sérgio R. M.; HAGE, Salomão A. M. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. **Nera**, n. 18, p. 79-105, 2012. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1336/1326>. Acesso em: 03 fev. 2023.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 6-11, 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/29725/16841>. Acesso em: 21 ago. 2023.

DOMINGOS, J. C. Relatos de experiência, em busca de um saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 14-30, 2016. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p14-30. Disponível em: <https://www.homologacao.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2518>. Acesso em: 23 fev. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 73. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Sala de Notícia I: Educação na Amazônia – Currículo tradicional e o saber local**. 17 set. 2013. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=EG802YLkX\\_A&t=745s](https://www.youtube.com/watch?v=EG802YLkX_A&t=745s). Acesso em: 30 jan. 2023.

G1 AMAZONAS – REDE AMAZÔNICA. **Aulas começam mais cedo na Zona Rural de Manaus**. 23 jan. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2023/01/23/alunos-superam-aco-es-da-natureza-e-enfrentam-rotina-ardua-para-estudar-na-zona-rural-de-manaus.ghtml>. Acesso em: 30 jan. 2023.

GHEDIN, Evandro. A pesquisa como eixo interdisciplinar no estágio e a formação do professor pesquisador-reflexivo. **Olhar de professor**, v. 7, n. 2, 2004. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1403>. Acesso em: 22 ago. 2023.

- GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica**. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e escrita de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 148-173.
- GRANT, Adam. **Pense de novo: o poder de saber o que você não sabe**. Trad. Carolina Simmer. 1. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.
- KOSÍK, Karel. **Dialética do Concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1976.
- LIBÂNEO, José C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e escrita de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 63-93.
- MAGALHÃES, Ana Paula de A. S. **O Estágio supervisionado dos cursos de formação de professores de Matemática da Universidade Estadual de Goiás: uma prática reflexiva?** 2010. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ciências e Matemática) – Unidade, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.
- MOITA, Maria da C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de Professores**. Trad. Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. 2. ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 2013. p. 111 – 140.
- OLIVEIRA, Maria L. C. de; SILVA, Nair C. da. Estágio de docência na formação do mestre em enfermagem: relato de experiência. **Enfermagem em Foco**, v. 3, n. 3, p. 131-134, 2012. Disponível em: <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/297> . Acesso em: 18 ago. 2023.
- PARO, Vitor H. Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. **Educar em Revista**, p. 197-213, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/DD7SVwjTwzqRMxvBvV7kXQS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. Estágio e docência – teoria e prática: diferentes concepções. In: BRABO, Tânia S. A. M.; CORDEIRO, Ana P.; MILANEZ, Simone G. C. (Org.). **Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 133-152.
- PIMENTA, Selma G.; PINTO Umberto de A.; SEVERO, José L. R. de L. Panorama Da Pedagogia No Brasil: Ciência, Curso e Profissão. **Educação em Revista**, v. 38, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/tXrLcgJxZPSV4n47WPzgpqxq/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 17 abr. 2023.
- PIMENTA, Selma G; LIMA, Maria S. L. **Estágio e Docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- PIMENTA, Selma. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **CADERNOS DE PESQUISA**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/839> . Acesso em: 20 ago. 2023
- PRADA, Luis E. A. Formação continuada de professores: experiências em alguns países. **ETD -Educação Temática Digital**, v. 2, n. 3, p. 97-116, 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/584>. Acesso em: 04 fev. 2023.
- REPÓRTER EM AÇÃO – REDE RECORD TV. **Alunos se arriscam nas águas do rio Amazonas para chegar à escola**. 30 jan. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x9PFjRTUkKc>. Acesso em: 30 jan. 2023.
- SILVA, Rilda Simone Maia da. **Estágio curricular e sua contribuição na construção da identidade profissional dos estudantes da educação técnica de nível médio**. 161 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2019.
- SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. (Belém). **Resolução n. 5.313** – CONSEPE, de 04 de novembro de 2020. Aprova o Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (EDUCANORTE). Belém, 2020.
- VALADARES, Juarez M. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e escrita de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 215-232.

Recebido em: 13/03/2023  
Aprovado em: 10/11/2023



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

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA, PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A PANDEMIA: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS

*Samara Cavalcanti da Silva\**

*Universidade Estadual de Alagoas*

<https://orcid.org/0000-0002-8902-1507>

*Neiza de Lourdes Frederico Fumes\*\**

*Universidade Federal de Alagoas*

<https://orcid.org/0000-0002-1913-4784>

## RESUMO

O presente artigo apresenta e discute as vivências propostas pelas residentes do curso de Licenciatura em Pedagogia, no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP), em tempos de Pandemia (Covid-19). Para tanto, assumimos como objetivo: apreender os limites e as possibilidades das experiências inclusivas vivenciadas no PRP, com base na colaboração crítica. A pesquisa parte da colaboração crítica, com o foco nas entrevistas iniciais com 14 licenciandas de instituição pública do Nordeste, realizadas no mês de dezembro de 2021, com análise de conteúdo temática. Os resultados apontam para as diferentes práticas desenvolvidas na escola campo do PRP, com o planejamento de práticas adaptadas e outras sem adaptações específicas, voltadas aos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), bem como apresentam o trabalho solo e o processo de responsabilização do docente e estudante sobre a participação nas vivências propostas, que implicou no olhar direcionado aos limites e possibilidades das práticas.

**Palavras-chave:** Exclusão; Inclusão; Formação Inicial.

## ABSTRACT

### INCLUSIVE EDUCATION, PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM AND THE PANDEMIC: REFLECTIONS ON THE PRACTICES

This article presents and discusses the experiences proposed by undergraduate students of Teaching Degree in Pedagogy, within the scope of the Pedagogical Residence Program (PRP), during the Pandemic (Covid-19) period. Therefore, we assume as an objective: apprehend the limits and possibilities of inclusive experiences lived in the PRP, based on critical collaboration. The research starts from critical collaboration, with a focus on initial interviews, with 14 (fourteen)

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Docente da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Palmeira dos Índios/Alagoas/Brasil. E-mail: samara.melo@uneal.edu.br.

\*\* Doutora em Ciências do Desporto e Educação Física - Universidade do Porto/Portugal. Professora Titular do Instituto de Educação Física e Esporte e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL. Maceió/Alagoas/Brasil. E-mail: neiza.fumes@iefe.ufal.br.

undergraduate students from a public institution in the Northeast of Brazil, carried out in December 2021, with thematic content analysis. The results point to the different practices developed in the PRP field school, with the planning of adapted practices and others without specific adaptations, aimed at the target audience of Special Education (PAEE) students, as well as presenting the solo work and accountability process of the teacher and student about the participation in the proposed experiences, which implied looking at the limits and possibilities of the practices.

**Keywords:** Exclusion; Inclusion; Initial formation.

## RESUMEN

### EDUCACIÓN INCLUSIVA, PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA Y PANDEMIA: REFLEXIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS

Este artículo presenta y discute las experiencias propuestas por residentes de la Licenciatura em Pedagogía, en el ámbito del Programa de Residencia Pedagógica (PRP), durante la Pandemia (Covid-19). Por consiguiente, asumimos el siguiente objetivo: aprehender los límites y las posibilidades de las experiencias inclusivas vividas en el PRP, fundamentado en la colaboración crítica. La investigación parte de la colaboración crítica, centrándose en las entrevistas iniciales, con 14 (catorce) licenciandos de una institución pública del Nordeste, realizadas en diciembre de 2021, con análisis de contenido temático. Los resultados apuntan a las diferentes prácticas desarrolladas en la escuela de campo del PRP, con el planeamiento de prácticas adaptadas y otras sin adaptaciones específicas, dirigidas al público meta de la Educación Especial (PAEE), así como presentar el trabajo solo y el proceso de responsabilización del docente y del estudiante acerca de la participación en las experiencias propuestas, lo que implicó un enfoque a los límites y posibilidades de las prácticas.

**Palavras-clave:** Exclusión. Inclusión. Formación inicial.

## Considerações Iniciais<sup>1</sup>

A Educação Inclusiva é um direito fundamental e essencialmente humano, reconhecido e previsto na legislação nacional e na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Brasil, 1988, 1996; 2015; Organização das Nações Unidas, 1948). Assim, entendemos que a Educação Inclusiva acontece quando são oferecidas as condições efetivas e necessárias para que o processo de ensinar e aprender aconteça de forma real, com a efetivação de práticas que potencializam, em uma perspectiva vigotskiana, o desenvolvimento e a aprendizagem do

estudante Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)<sup>2</sup>.

Na contemporaneidade, há diferentes perspectivas de ensinar, aprender e desenvolver as práticas inclusivas no âmbito da sala regular com o estudante PAEE, desde a adequação curricular, tecnologias assistivas, até as perspectivas de Co-ensino, Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), apoio pedagógico, apoio especializado, cuidador e demais estratégias com apoio de profissional específico, além de

1 A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas (CEP/UFAL), via Parecer nº 5.163.285.

2 Entende-se por PAEE os estudantes com deficiência, transtornos invasivos do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação, com base na Política Nacional de Educação Especial, em uma perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008).

outros procedimentos que assumem perspectivas teóricas e metodológicas específicas, as quais não serão o foco da presente discussão.

Contudo, pesquisas apontam para as dificuldades e fragilidades vivenciadas pelos estudantes em idade escolar (Unicef, 2021), assim como a realidade de que a desigualdade e a exclusão foram potenciadas no âmbito da Pandemia de Covid-19 (Magalhães, 2021; Bock *et al.* 2022; Santos, 2020a; Santos, 2020b; Unicef, 2021), especialmente com estudantes PAEE (Covid-19) (Fumes; Carmo, 2021).

Assim, partimos do pressuposto de que, seja qual for a abordagem teórico-prática, torna-se indispensável considerar e entender, a princípio, o estudante PAEE com potencial de aprendizagem e a escola como um espaço de desenvolvimento e aprendizagem de diversas possibilidades de humanização, com destaque aos processos de intervenção na Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI), com base nas teorizações de Vigotski (2009). Longe de buscar comparações dessas perspectivas, diante de diferentes vertentes assumidas e vivenciadas no chão da escola campo do Programa Residência Pedagógica (PRP), é preciso entender que a ZDI constitui uma prioridade.

A concepção sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado estão implicadas no conceito de Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI<sup>3</sup>), a qual caracteriza-se como:

[...] um estágio do processo de aprendizagem em que o aluno consegue fazer sozinho ou com a colaboração de colegas mais adiantados o que antes fazia com o auxílio do professor, isto é, dispensa a mediação do professor. Na ótica de Vigotski, esse 'fazer em colaboração' não anula mas destaca a participação criadora da criança e serve para medir o seu nível de desenvolvimento intelectual, sua capacidade de discernimento, de tomar a iniciativa, de começar a fazer sozinha o que antes só fazia acompanhada, sendo, ainda, um valiosíssimo critério de verificação da eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Resu-

mind, é um estágio em que a criança traduz no seu desempenho imediato os novos conteúdos e as novas habilidades adquiridas no processo de ensino-aprendizagem, em que ela revela que pode fazer hoje o que ontem não conseguia fazer (Vigotski, 2009, p. 10-11).

Nesse contexto, o autor aponta que um dos aspectos essenciais do aprendizado é impulsionar e favorecer as ZDI, ou seja, o aprendizado tem que estimular os vários processos de desenvolvimento. Assim, a aprendizagem e o desenvolvimento ocupam um ponto central nas práticas desenvolvidas pelo docente, em virtude de proporcionar avanços significativos no pleno desenvolvimento do estudante no meio escolar, a partir das interações estabelecidas na escola, inclusive com o PAEE.

Contudo, a vivência e interação escolar foram interrompidas com a Pandemia (Covid-19). O primeiro caso notificado na China, em meados de dezembro de 2019, acarretou ao mundo e ao Brasil, em fevereiro de 2020, medidas de distanciamento social, fechamento de escolas e demais espaços (Brasil, 2020a; Saviani, 2020). Diante do cenário imposto pelo Covid-19, houve o processo de anuência e flexibilização para o desenvolvimento de atividades na Educação Básica, bem como na Superior, com a autorização do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e cômputo das atividades para contemplar o período letivo, inclusive no âmbito do PRP.

O PRP é uma política de formação inicial que visa, dentre outros objetivos, ao desenvolvimento de práticas inovadoras, de forma a aprimorar a formação inicial docente (Brasil, 2018a), bem como a implementar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018b). A BNCC, aprovada e em vigor em todo o território nacional, revela um silenciamento em relação à Educação Especial (Matos *et al.*, 2020). Ademais, os objetivos, portarias e editais do PRP também não elencam ou evidenciam que os projetos institucionais e os subprojetos precisam contemplar a inclusão do PAEE, desconsiderando, inclusive, o cres-

3 Termo utilizado com base na tradução de Bezerra. Para saber mais sobre a tradução, ler: VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

cimento das matrículas dos estudantes PAEE nas escolas (Brasil, 2021).

Nesse sentido, justificamos a importância da pesquisa por problematizar, em uma perspectiva crítica, o planejado e vivenciado por licenciandas em Pedagogia de uma universidade pública do interior do nordeste. Ainda, mais especificamente, por refletir acerca do que as licenciandas, vinculadas ao PRP, observaram nas práticas desenvolvidas e de como isso impulsionou as reflexões sobre o vivido, na busca de transformação da realidade, bem como a partir do que foi proposto de forma efetiva para a inclusão do PAEE.

Assim, torna-se essencial investigarmos: quais limites e possibilidades das práticas pedagógicas são planejados e desenvolvidos, propostos no âmbito do PRP, nas turmas com o PAEE? Para tanto, o objetivo da pesquisa foi: apreender os limites e as possibilidades das experiências inclusivas vivenciadas no PRP, com base na colaboração crítica. A questão e o objetivo apresentados são fundamentais para entendermos o vivenciado pelas participantes do PRP, além de buscar entender o programa e as práticas propostas em um meio social desigual e excludente, diante de um cenário de pandemia e com movimento de progressivo retorno ao contexto presencial, especificamente, em 2021 – mesmo antes de toda a população brasileira ter acesso à vacinação contra a Covid-19, inclusive as crianças bem pequenas e bebês.

A pesquisa parte das teorizações da psicologia sócio-histórica vigotskiana, as quais conduzem o olhar para aquilo que o estudante deve aprender, assim como a delimitação e o direcionamento para a deficiência como um fato social (Vigotski, 1997). Adicionalmente, é essencial compreender os limites impostos pelo meio social, frente a uma sociedade capitalista, que implica em contradições que a história ainda não superou (MATOS *et al.*, 2020).

Nesse contexto, a formação inicial e a inclusão são tensionadas por diversas legislações e implicações no âmbito educacional, em um

contexto de meritocracia que, por vezes, busca a determinação e a responsabilização, seja do estudante PAEE, do docente ou da família, além de desresponsabilizar a escola, o Estado e o meio social de promoverem as condições inclusivas ao PAEE em todos os meios e diante da Pandemia (Covid-19).

Dado o exposto, o artigo segue estruturado em quatro seções, a saber: a primeira, após a presente introdução, traz o caminho metodológico da pesquisa crítica de colaboração, realizada com 14 participantes (licenciandas) do PRP de instituição de ensino pública, vinculadas ao curso de Licenciatura em Pedagogia, do interior nordestino; a segunda e a terceira seção descrevem e analisam, a partir da análise de conteúdo temática, a escola campo e as práticas desenvolvidas pelas licenciandas do PRP; por fim, na quarta seção, se apresentam as considerações finais.

## Caminho Metodológico

A pesquisa crítica de colaboração busca o rompimento de práticas alienadas, individualizantes e naturalizadas, com vistas a promover a transformação das práticas da realidade em geral (Liberali; Magalhães, 2009). Para tanto, a pesquisa foi realizada a partir de entrevistas semiestruturadas individuais, sessões reflexivas individuais e coletivas, bem como análise do projeto institucional, relatórios e cartas das participantes, entre dezembro de 2021 e abril de 2022. Para fins de discussão das práticas, tendo em vista o foco do presente artigo, o recorte deu-se com base nas entrevistas iniciais, realizadas em dezembro de 2021.

De acordo com Severino (2007), as entrevistas semiestruturadas possibilitam ao pesquisador apreender o que os sujeitos argumentam, sabem, representam, pensam e fazem com a interação efetiva junto ao pesquisado. Assim, a entrevista constitui-se em um instrumento de construção do *corpus* empírico de extrema relevância para a pesquisa realizada.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com 14 licenciandas vinculadas ao PRP e ao curso de Licenciatura em Pedagogia de instituição pública estadual do interior do Nordeste, via *Google Meet*, totalizando 11 horas e 49 minutos de gravação (vídeo e áudio). As questões abordaram as práticas, os limites e as possibilidades de inclusão do estudante PAEE, entre outros assuntos relacionados à atuação no PRP.

A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas (CEP/UFAL), via Parecer nº 5.163.285, com os registros realizados por meio de gravação em áudio e vídeo e, posteriormente, transcrição na íntegra das entrevistas iniciais. Por questões éticas, os nomes das colaboradoras não serão divulgados, sendo criados pseudônimos para todas as participantes, bem como para as instituições, estudantes PAEE e professoras da escola campo do PRP citadas na pesquisa.

Os dados foram apreciados com base na análise de conteúdo temática, com base em Minayo (2015), pois proporciona uma análise e interpretação da dimensão sociocultural e, ao mesmo tempo, das singularidades próprias dos interlocutores, a partir da leitura compreensiva do material; exploração do material de pesquisa; e, por fim, da síntese interpretativa, com a organização das categorias temáticas, unidades e de núcleos de sentido.

Os resultados foram sistematizados em quatro categorias temáticas, a saber: *i)* A Pandemia (Covid-19) e a exclusão do PAEE; *ii)* A não adaptação das atividades como estratégia e recurso nas práticas desenvolvidas; *iii)* A adaptação como estratégias de ensino ao PAEE nas práticas desenvolvidas; e *iv)* Os limites e as possibilidades das práticas desenvolvidas com o PAEE. Por fim, é apresentada uma síntese interpretativa das categorias temáticas construídas. Contudo, antes da apresentação do *corpus*, a próxima seção apresenta a temática do projeto, a escola campo do PRP e discorre, de forma breve, acerca da Pandemia (Covid-19).

## Práticas desenvolvidas no PRP

### *O Projeto do Núcleo de Pedagogia, a escola campo do PRP e a Pandemia (Covid-19): primeiras aproximações com a escola e turma campo do PRP*

O Curso de Licenciatura em Pedagogia pesquisado contou, no período da pesquisa, com o desenvolvimento do Núcleo de Alfabetização do PRP em três *campi*, todos no interior de um estado do nordeste. O Núcleo do Curso de Pedagogia da IES pesquisada foi constituído por 24 estudantes bolsistas e seis estudantes voluntárias, além de três preceptoras bolsistas e três docentes orientadoras, distribuídas, igualmente, entre cada *campus* da IES.

Do quantitativo total de licenciandas, apenas 14 tiveram contato efetivo em turmas com estudantes PAEE incluídos na sala de aula regular, numa escola situada no município do agreste (Escola A) e noutra situada no sertão nordestino (Escola B). A alfabetização foi a temática do Subprojeto Institucional do Núcleo de Licenciatura em Pedagogia, com realização de práticas de intervenção em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, estruturado em três módulos, com 138 horas cada e distribuídas entre observação, planejamento e regência.

Os momentos de observação, planejamento e regência ocorreram entre o primeiro e o segundo semestre de 2021, período em que os municípios ainda estavam atuando de forma “remota”, intitulada Ensino Remoto Emergencial (ERE)<sup>4</sup>, seguido com o desenvolvimento de práticas híbridas (ERE e presencial) e, posteriormente, no formato totalmente presencial.

<sup>4</sup> Ao longo do ERE, ambas as escolas campo do PRP (A - Agreste e B - Sertão) desenvolveram atividades com e sem o uso de tecnologias da informação e comunicação, a saber: aulas transmitidas via rádio, organizadas pelas respectivas secretarias de ensino, com a veiculação em um dia por semana, voltada para os anos iniciais do ensino fundamental; atividades impressas na escola (chamada de trilhas), recolhidas por responsável e devolvidas também na instituição para a correção dos(as) docentes; uso de aplicativo de troca de mensagens (WhatsApp), com grupos da turma para envio de atividades e devolução; e, ainda, o uso da plataforma de chamada de interação em tempo real (*Google Meet*) – exceto a escola B - Sertão.

As plataformas e meios digitais foram autorizados para uso como substituição ao presencial em meados de março de 2020, via portaria do Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2020b), até enquanto durasse a Pandemia (Covid-19).

Saviani e Galvão (2021, p. 38), ao criticarem o “ensino” remoto, ressaltam que:

Mesmo para funcionar como substituto, excepcional, transitório, emergencial, temporário etc., em que pesem as discordâncias que temos com o ensino não presencial e que iremos abordar, determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o ‘ensino’ remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais.

Nesse sentido, os autores apontam para a forma de ensino emergencial, temporária e substituta, a qual demanda condições primárias articuladas à dimensão digital, a partir de aparelhos, sinais e conhecimentos específicos para o uso por parte dos professores e estudantes. O que, por sua vez, implica no processo de exclusão de milhares de educandos e na precarização do trabalho docente, somado, dentre outros aspectos, à crítica ao contexto social e à uberização do trabalho docente (Saviani; Galvão, 2021). Adicionalmente, frente às críticas e insuficiências que o ERE impõe, destacamos a invisibilidade do PAEE e a necessidade de a educação especial, em uma perspectiva inclusiva, assumir-se como princípio de todas as práticas e políticas no âmbito dos sistemas de ensino, especificamente durante a Pandemia (Covid-19).

Em sequência, houve o desenvolvimento de práticas de retomada progressiva das atividades presenciais, por meio das quais os municípios traçaram planos de retorno ao ensino presencial. Inicialmente, ocorreu o fracionamento das turmas em grupos A e B, intercalando, semanalmente, a presença de cada grupo de crianças na sala de aula. Desse modo, na primeira semana o grupo A ia à

escola presencialmente, enquanto o grupo B seguia com aulas via ERE, com atividades direcionadas para casa. Na semana seguinte, o grupo B ia para o presencial, enquanto o grupo A participava das atividades via ERE. Assim ocorreu o processo de retorno ao presencial, até a volta da capacidade máxima das turmas, com todos os estudantes nas salas, cujas ações foram realizadas e orientadas via plano de retomada dos respectivos municípios do interior do Nordeste.

Destacamos que, ainda em 2021, todas as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental voltaram ao presencial, mesmo sem as garantias de vacinação para toda a população, inclusive para as crianças pequenas, menores de quatro anos. Destarte, as atividades educativas, via decretos e portarias, bem como a continuidade nos programas e seleções, tensionaram o contexto educacional público na continuidade das ações educativas, sem assegurar condições mínimas de acesso, permanência e aprendizagem, considerando as condições de desigualdade e desserviço que o Governo Federal intensificou com o descrédito da vacina, da pesquisa e da ciência. De acordo com Saviani (2020, p. 07):

Com o presidente da República agindo como aliado do vírus, o Brasil não só perdeu a oportunidade de ouro de confirmar sua competência reconhecida no enfrentamento anterior de epidemias; acabou se transformando no país que disputa com os Estados Unidos a pior posição no combate à pandemia.

Nesse ínterim, com o descrédito das instituições públicas e a não efetivação da garantia da vacinação da população em massa ao longo da pesquisa, o Brasil atingiu a triste marca de 697.674 vidas perdidas para a Pandemia de Covid-19<sup>5</sup>, impondo novas formas de refletir e pensar na Educação como um processo fundamental da crítica ao imposto pelo sistema e, por muitos, naturalizado, no âmbito do estado de direito.

5 Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 12 fev. 2023.

Em relação à inclusão do PAEE, as práticas e legislações comprometidas com a inclusão não foram disseminadas e incentivadas no âmbito federal. Assim, houve o oposto: evidenciam-se práticas de retrocesso, segregação e exclusão do PAEE, explicitadas por diferentes representantes do Ministério da Educação (cf. UOL, 2021).

### *A Pandemia (Covid-19) e a exclusão do PAEE: participação e ausências dos estudantes PAEE*

Em relação ao trabalho docente e ao processo de aprendizagem, quando acontecem, é de modo solitário nas turmas observadas nas escolas campo do PRP, visto que, de forma remota, segundo as participantes, no período observado não houve nenhum tipo de articulação entre as práticas propostas no âmbito do PRP e as práticas com apoio e/ou cuidador, nem com as vivências desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No cenário presencial, com o processo de retomada das aulas, a Escola A (Agreste) não contou com a articulação no ERE, e tampouco com a presença de apoio, cuidador e/ou articulação das práticas com o AEE. Já na Escola B, no formato presencial, houve a presença de cuidador(a) nas duas turmas com estudante PAEE. Cabe destacar que uma estudante PAEE de uma outra turma não voltou para o contexto presencial, em virtude da falta de vacinação contra a Covid-19. Entretanto, diferentemente do ocorrido na escola A, a Escola B teve o grupo de *WhatsApp* excluído e, conseqüentemente, a estudante PAEE que não retornou ao presencial foi excluída da vivência com as atividades propostas pelas participantes.

Assim, estas relataram, no decorrer das entrevistas, os sentidos e os significados atribuídos aos processos de identificação da ausência de muitos estudantes PAEE durante as práticas de intervenção desenvolvidas, seja via ERE ou até mesmo na intervenção prática, apontando para diferentes unidades de sentido e núcleos de sentido acerca do processo de exclusão vi-

venciados pelos estudantes PAEE.

A presente categoria analítica, intitulada “A Pandemia (Covid-19) e a exclusão do PAEE: participação e ausências dos estudantes PAEE”, possui 32 unidades de sentido, distribuídas nos cinco núcleos de sentido seguintes: *i)* “Participação de algum estudante nas aulas e/ou algumas aulas, outros sem contato ou devolutiva”; *ii)* “Participação com o envio da atividade, vez ou outra (poucas vezes com o envio e/ou dificuldades)” ; *iii)* “Participação via auxílio de apoio de professora de reforço, familiar ou outro”; *iv)* “Sem contato com os estudantes, não participavam”; e *v)* “Está na escola, mas não participava”.

Assim, as unidades de sentido ilustram alguns movimentos de ora participação, ora exclusão, vivenciados pelos estudantes PAEE em diferentes momentos (ERE, híbrido e presencial), como é possível identificar nas unidades de sentido em alguns trechos a seguir:

No segundo módulo a gente não teve contato com esses outros alunos que não entravam na aula. E, já nesse terceiro módulo, a gente teve contato com um, né, estava em contato com um, que é o que está na sala regular e o outro a gente não teve contato direto com ele, só contato através da professora, né (Acácia, Entrevista, 2021, p. 6).

Bom, a princípio nós tivemos uma certa dificuldade pra trazer eles mais perto, porque é...A... Não sei se eles não tinham acesso, mas, aí a gente começou a tentar buscar, vai atrás, liga pra o pai da criança (Angélica, Entrevista, 2021, p. 4).

Deixa eu ver o que mais... Durante as regências também essa questão da baixa participação, a gente via que o aluno com deficiência é... Mista, tinha várias deficiências, ele não participava. E o que o aluno que participava que era o com deficiência auditiva é... Eu senti muito que ele tinha, ele queria falar, mas, que era muito atrasado, assim, a tecnologia não permitiu que ele interagisse de uma forma pontual melhor né (Dália, Entrevista, 2021, p. 4).

Então, dele eu não cheguei a ver, tanto é que nem foto, nem nada, no momento de interação que a gente teve com... Com o grupo, né (Melissa, Entrevista, 2021, p. 11).

No âmbito das atividades propostas, a marca da exclusão é evidenciada nas práticas desenvolvidas no contexto do ERE pela falta de contato nas aulas, busca em alguns momentos dos estudantes, bem como nas insuficiências dos recursos tecnológicos de comunicação e interação estabelecidas ao longo das práticas desenvolvidas.

Assim, torna-se essencial demarcar os processos e as mediações de dependência que muitas crianças têm e a falta de suporte/acompanhamento para a realização das atividades, assim como o saber pedagógico – momento em que foi atribuída ao(à) responsável a tarefa de promovê-los, isentando o Estado das garantias básicas de acesso, permanência e compreensão das atividades propostas no âmbito do ERE.

Cipriani, Moreira e Carius (2021, p. 21), ao pesquisarem os desafios, sentimentos, perspectivas e pensamentos no período de calamidade, apontam que:

A limitação da interação entre professores e alunos foi considerada um fator preponderante, inclusive, pela ausência de importantes *feedbacks* no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a presença física no contexto escolar foi considerada essencial na Educação Básica.

Assim, os resultados corroboram o vivenciado pelas participantes e os impactos das ausências dos estudantes nos processos de ensinar e aprender experienciados. Nesse sentido, as práticas desenvolvidas no âmbito do ERE apresentaram um distanciamento com muitos estudantes PAEE, além de, no âmbito do processo de retomada ao presencial, uma não garantia do direito de continuidade para os estudantes que não retornassem. Torna-se, portanto, fundamental refletir que a retomada aconteceu em um cenário de imposição dos sistemas de ensino, sem vacinação garantida a toda população.

O país, diante das ações do Governo Federal, com o descrédito da vacinação da população e com todas as práticas educacionais sem garantias efetivas de desenvolvimento, além do movimento de retomada sem um sistema de

garantias mínimas de acesso, qualidade, inclusão e democratização da educação pública, fragilizou e aumentou, de forma considerável, a desigualdade social e educacional no período da Pandemia (Covid-19). Matos *et al.* (2020, p. 221), ao discutirem acerca da desigualdade no âmbito da Pandemia (Covid-19), apontam que:

Por essa razão, todo o esforço e luta na direção contrária ao sistematicamente produzido, ou seja, o combate às desigualdades, implica que se enfrentem e se eliminem suas causas em vez de tão somente oferecer supostas respostas individuais a fenômenos sociais historicamente mais amplos e profundos.

Nesse contexto, é preciso lutar na direção contrária ao processo de exclusão histórico e vivenciado no âmbito social. Contudo, evidencia-se que, ao longo de todas as intervenções realizadas nas Escolas (A e B), houve ações de exclusão do PAEE nas observações e/ou práticas de forma remota, via ensino remoto emergencial. Identificou-se, nas duas escolas, algum tipo de exclusão durante as vivências nas escolas campo do PRP.

Assim, as reflexões expostas pelas participantes sobre a participação ou não do PAEE sempre apontam ao direcionamento individual, ao estudante participar ou não do contexto escolar (seja via ERE, híbrido ou presencial), sem problematizar efetivamente sobre os processos sociais e amplos de exclusão dos estudantes PAEE. Essas situações reverberam contextos essencialmente desiguais, com a ausência de garantias educacionais por parte do Estado, com processos eficazes de ensinar e aprender. Note-se, ainda, que o ERE não é uma modalidade escolhida pelos estudantes PAEE, com recursos específicos e planejados para o processo de ensino e aprendizagem com condições de espaço e acessibilidade para todos(as).

### *A não adaptação das atividades como estratégia e recurso nas práticas desenvolvidas*

Diante das práticas planejadas, as participantes, em alguns momentos, citaram as

adaptações das atividades, considerando as especificidades do PAEE; já outras apontaram para a não adaptação, em meio ao sentido de exclusão do proposto. Na Escola A (Agreste), durante o 2º módulo, não aconteceu adaptação de prática; outrossim, a Escola B (Sertão) também não contou, entre os 2º e 3º módulos, com nenhum tipo de adaptação nas atividades.

Nesse contexto, a categoria intitulada “A não adaptação das atividades como estratégia e recurso nas práticas desenvolvidas” é composta por 49 unidades de sentido, organizadas em três núcleos de sentido, a saber: *i)* “não adaptar porque a criança acompanha as demais”; *ii)* “adaptar é excluir os estudantes”; e, por fim, *iii)* “não adaptação pelo contexto remoto”. As unidades de sentido apresentam algumas falas sobre a não adaptação, verificadas nos trechos a seguir:

As nossas atividades, ela acabou não precisando ser tão adaptadas, porque ele participava mais é... Do que os... Os alun... Os demais (Margarida, Entrevista, 2021, p. 11).

É, ness... Justamente no sentido professora, de que não foi pensado uma atividade isolada, né, pra a criança, a todo o momento a criança era colocada no círculo e ela era instruída, a participar da atividade né (Melissa, Entrevista, 2021, p. 22).

E, nas nossas práticas, a gente buscou trazer a criança, a Aluna B2, que era autista pra as práticas com todos, então, quando a gente fazia atividades em grupo a gente buscava sempre colocar ela no círculo, é... Delegar algum atribuição pra que ela pudesse fazer também junto com o grupo, mesmo que é... Depois ela se dispensasse, mas pelo menos, inicialmente, a gente consegui[u] colocar ela ali, junto com todos, naquela mesma atividade (Orquídea, Entrevista, 2021, p. 6).

Então, não houve uma atividade diferenciada para ela, por essa questão dela conseguir realizar e quando ela tinha alguma dificuldade, todos né, a maioria que não conseguia, a gente sempre tava ali ajudando, orientando (Rosa, Entrevista, 2021, p. 8).

Segundo os trechos apresentados, vários movimentos apontaram para a igualdade de atividades, contudo, sem colocar em evidência

ou questionar a qualidade e intervenção efetiva na ZDI, de Vigotski (2009). Somam-se a isso os elementos que não foram evidenciados na escola: práticas com adaptação, uso de tecnologias assistivas, materiais adaptados ou um currículo adaptado. Reitera-se que o vivenciado e desenvolvido foi um trabalho solo, visto que havia falta de articulação com a adaptação curricular e com as tecnologias assistivas e, por vezes, falta de um apoio profissional com formação específica.

Nesse sentido, as participantes, desde o momento inicial da entrevista, consideravam a adaptação das atividades como algo passível de ser excluído de suas práticas. Cabe, ainda, ponderar o nível de participação e aprendizagem das crianças, uma vez que nem todas as atividades propostas e efetivadas aconteciam com a mediação de cuidador(a), o(a) qual, por sua vez, nem sempre tem um direcionamento que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante PAEE.

Os sentidos e os significados apresentados pelas participantes perpassaram a necessidade de envolver os estudantes PAEE nas atividades, mas sem a manifestação de preocupações efetivas com ZDI, uma vez que alguns apontamentos tinham o sentido de desenvolver a prática adaptada – o que poderia implicar na exclusão do PAEE, bem como na negação dos direitos de acessibilidade nas atividades, avaliação, currículo e demais estratégias conquistados (Brasil, 1996, 2015), os quais podem eliminar barreiras no espaço escolar e no processo de ensinar e aprender, favorecendo-o.

Entretanto, evidenciamos que a adaptação da prática e do currículo está prevista na legislação (Brasil, 1996), nas orientações, políticas e nas diretrizes para a Educação Especial na perspectiva inclusiva (Brasil, 1996; 2008). Adicionalmente, há a demanda de se problematizar as necessidades de aprendizagem de estudantes PAEE que estão no 3º e/ou 5º anos do Ensino Fundamental e não estão alfabetizados, cujos direitos de aprendizagem e desenvolvimento encontram-se cerceados,

o que impulsiona a exploração e desigualdade em uma sociedade capitalista.

Assim, torna-se indispensável pensar ações inclusivas e efetivas a fim de alcançar o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes, de modo a superar práticas tradicionais e excludentes. Segundo Matos *et al.* (2020, p. 228):

Com isso, fica evidente que as leis que regulam o curso da história humana e que regem o desenvolvimento material e não material da sociedade são as fontes que explicam a constituição da personalidade e do comportamento da pessoa com ou sem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A contradição presente no processo educacional de um e outro tipo humano, que por algum motivo não consegue aprender, pode ter uma explicação muito mais relacionada à forma como a educação mesma, enquanto meio social, vem se constituindo historicamente do que na capacidade individual da pessoa por ela atendida.

Com base nas autoras supracitadas, as ações realizadas no contexto social capitalista, quando muito, assumem forma mais próxima das políticas compensatórias, a fim de “suavizar”, ou seja, sem resolver as desigualdades sociais e as disparidades de renda no meio social. O olhar direcionado às reais condições de vida e não aprendizagem assume implicações sociais, e as estratégias utilizadas são esmagadas diante da falta de garantias e desigualdades históricas dos estudantes de classe popular e, especificamente, dos PAEE.

Em suma, ambas as instituições de ensino, com ênfase ao 2º módulo na Escola A e ao 3º módulo na Escola B, pelo contexto de exclusão vivenciado, não conseguiram promover ações atentas ao processo de alfabetização e desenvolvimento dos estudantes PAEE. Assim, reiteramos que os sentidos e significados apontados nas falas de participação e não segregação precisam ser desvelados e deslocados, de modo a atender ao processo de ensino e aprendizagem do PAEE comprometido com a emancipação humana e com o compromisso de formação social, histórica e cultural.

### *A adaptação como estratégia de ensino ao PAEE nas práticas desenvolvidas*

A categoria temática “a adaptação como estratégia de ensino ao PAEE nas práticas desenvolvidas” é composta por 32 unidades de sentido, agrupadas em dois núcleos de sentido, sendo eles: *i)* “Práticas e atividades adaptadas”; *ii)* “Adaptação na interação”. Nesse sentido, houve uma ressignificação das participantes com turmas de crianças, as quais realizaram as observações e o contexto, visto que as adaptações ocorreram, de forma expressiva, durante o 3º módulo, na escola A (Agreste).

No 2º módulo aconteceu apenas uma adaptação na turma de Bromélia, com a participação de um estudante PAEE, a qual consistiu no uso de horário diferente do vivenciado pela turma em geral e com o apoio da docente da turma e as mesmas atividades, entretanto, sem o desenvolvimento de atividades direcionadas ou encaminhamento de atividades impressas para os estudantes PAEE com dificuldades de participação e conexão/*internet*.

Assim, as adaptações perpassaram as diferentes formas, desde o processo de envio das atividades com mais imagens, ensino e uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nas atividades e vivências do projeto, horário de intervenção exclusivo e diferente com o PAEE, auxílio da docente e a linguagem utilizada, a fim de viabilizar a participação, acesso e aprendizagem dos estudantes PAEE. Em sequência, é possível evidenciar alguns trechos diante das iniciativas realizadas:

O que a gente percebeu foi que nós começamos, né, com a questão da Libras. E também porque a professora já tinha conversado com a mãe do aluno, que ela não queria, né, que houvesse e... O ensino de Libras e tudo mais, mas depois ela repensou e decidiu é... Começar, então, foi quando nós iniciamos com... Com os... As nossas intervenções, a inserir a Libras (Camélia, Entrevista, 2021, p. 5).

Quando era a gente, né, a gente tinha que apelar a professora, pra que ela colocasse né, porque, durante as observações a gente teve é... Esse contato, só que quando ele nos viu na primeira

vez, né, certamente, teve uma resistência dele. Então, quando a gente falava com ele, era a mesma coisa de ninguém tá falando com ele, né. Mas, aí quando a professora fazia a mesma pergunta que a gente tinha feito, ele respondia (Iris, Entrevista, 2021, p. 11).

E, com... Imagens pra que ele pudesse compreender melhor né, facilitar, porque assim, ele não sabia ler, então, não tem como a gente produzir com ele um conto que era a nossa perspectiva de produção final. Então, a gente pensou em atividades que ele pudesse fazer de acordo com o nível em que ele se encontrava. Mas assim, a gente não conheceu ele, não viu ele, não sabe nem como ele é. Ele não compareceu nas aulas, aí complicou (Girassol, Entrevista, 2021, p. 11).

É... Outra coisa: a gente diminuiu... A gente deixou as perguntas mais objetivas né, porque... Até porque também é... É uma característica... Uma característica da... Da dessa limitação, não ter uma questão, por exemplo, que dê um duplo sentido, é... Muito longa ou algo do tipo. Então, a gente acabou deixando as respostas mais diretas, muito curtas. Então, era mui... Era muito concreta mesmo, era... Era: “aonde está tal coisa?”, “por quê disso?”, pra que não ficasse, é... Acabar tendo uma confusão de ideias, do que, realmente, se quer. Então, a gente optou por diminuir e deixar mais direto (Margarida, Entrevista, 2021, p. 13).

Destarte, apreendemos, a partir dessas unidades de sentido, o olhar direcionado para o que o estudante PAEE não sabe, justificando por si o direcionamento nas atividades. As participantes não problematizam os potenciais de desenvolvimento com base na ZDI, mas, em muitos momentos, voltaram seus olhares para a simplificação da atividade, guiada pela “limitação”, pelo “não forçar” e pela “deficiência”, com viés clinicalizante e estereotipado do estudante PAEE, pela falta de conhecimento do estudante e pelo distanciamento social imposto pela Pandemia (Covid-19).

Segundo Souza e Dainez (2020, p. 09):

Diante disso, refletimos como, ao mesmo tempo que o ensino remoto carrega a tendência de ampliar as desigualdades educacionais quando não se tem garantido o acesso às plataformas virtuais e às condições adequadas para o ensino e

a aprendizagem na Educação Básica, deflagra-se, nessas condições, a importância da instituição escola na vida desse aluno.

Adicionalmente, os períodos de ERE híbrido e presencial não favoreceram as práticas de inclusão efetiva de todos os estudantes, especialmente do PAEE, visto que os recursos utilizados no meio de distanciamento social possuem uma exclusão estruturante, pois não alcançam de forma plena o acesso e, mais especificamente, não garantem o processo de ensino e aprendizagem ao estudante PAEE. Consequentemente, implicam em uma dupla exclusão: a social, por não garantir os recursos/*internet*, e exclusão pela falta de acessibilidade dos estudantes PAEE.

Nesse contexto, a educação demanda o processo de apropriação de saberes, algo que não foi assegurado no âmbito das práticas do PRP. Para Matos *et al.* (2020, p. 228):

Por fim, incluir não é apenas inserir o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na classe comum do ensino regular, mas garantir-lhes a apropriação do saber sistematizado, sobretudo aqueles pertencentes à classe trabalhadora, como instrumento de luta e emancipação humana e social.

Em suma, o 3º módulo foi importante por proporcionar na Escola A (Agreste) as atividades mais específicas para o PAEE, porém, estas não foram suficientes para garantir a continuidade e o desenvolvimento das atividades, bem como a participação dos estudantes PAEE e a superação de um trabalho solo. Além disso, não houve trabalho articulado da prática com as tecnologias assistivas, adaptação curricular e parceria entre os profissionais de apoio (cuidador) na escola B (Sertão).

Em contraponto, o contexto do capital e as medidas de uso e contratação de meios digitais implicaram em investimentos dos sistemas de ensino nas tecnologias voltadas ao ERE. Entretanto, não é posta em discussão a acessibilidade e as condições materiais, pedagógicas e humanas para a Educação Especial no âmbito

da Pandemia (Covid-19). Posto isto, vale destacar a crítica que Magalhães (2021, p. 1266) apresenta:

Essa, no entanto, não parece ser a preocupação de gestores educacionais das três esferas de governo e de organizações privadas como Itaú Social, Fundação Lemann, Google e Laureate, entre outras, que, apesar das críticas de sindicatos e movimentos sociais ligados à educação, professores e intelectuais, têm feito grandes investimentos em tecnologias para o ensino remoto.

Nesse ínterim, com o desenvolvimento de práticas via ERE, houve um investimento expressivo nas tecnologias, mas sem atenção efetiva às reais condições de acompanhamento dos estudantes. Diante das práticas propostas pelas participantes e as condições da política de formação inicial de professores, torna-se fundamental desvelar o âmbito da legislação e as práticas que as materializam ou não. Para Matos *et al.* (2020), as políticas educacionais podem ser revestidas de um discurso ideológico e político, que tem como objetivo ocultar as contradições sociais reais que, por sua vez, implicam na materialização das próprias políticas:

Trata-se então de destacar a função ideológica, falseadora do real, presente nas determinações legais, cuja intenção política velada opera com a ideia de promover a igualdade, de combater a discriminação e o preconceito, por meio da Educação. Mais do que isso, tenta-se considerar a Educação uma das principais vias de enfrentamento dos problemas gerados pelas desigualdades sociais, creditando-lhes sobretudo um genérico caráter humanista que atenderia à diversidade, ao tempo de formação e interesse de aprendizagem de cada indivíduo (MATOS *et al.*, 2020, p. 220).

De acordo com as autoras, no âmbito das políticas educacionais, mesmo com as determinações da legislação inviabilizadas pelas condições materiais, as quais implicam em aprendizagens desfavoráveis, ainda é muito comum a responsabilização do sujeito pela sua não aprendizagem.

### *Os limites e as possibilidades das práticas desenvolvidas com o PAEE*

As participantes, ao serem questionadas sobre as práticas e refletirem sobre estas, demonstraram um movimento de pensar sobre o vivenciado e, ao mesmo tempo, de apontar para o que foi desenvolvido e possível de experienciar com os estudantes PAEE: uma experiência marcada pela exclusão e trabalho solo do docente, com implicações diretas sobre os projetos e práticas cotidianas.

Na entrevista inicial, a categoria “Os limites e as possibilidades das práticas desenvolvidas com o PAEE” foi constituída por 27 unidades de sentido, organizados em oito núcleos de sentido, a saber: *i)* “Poucas práticas de inclusão, mas, mudou no módulo seguinte”; *ii)* “Contribuição na área da inclusão, boa atuação”; *iii)* “Não foi possível o desenvolvimento de práticas como era o esperado, contexto desafiador”; *iv)* “Tentar fazer algo, pensar no estudante com deficiência como um passo”; *v)* “Foi fácil o desenvolvimento e a adaptação da prática”; *vi)* “Perder o medo, medo de não conseguir, não é bicho de sete cabeças”; *vii)* “Deixou a desejar, mas, acrescentou porque convidou a participar com todos”; e o *viii)* “Atuação difícil, dura e complicada que deve ser feita e superada a visão romântica”.

Nesse contexto, os sentidos e os significados foram atribuídos para a prática, nas perspectivas das participantes, de forma específica e vinculada aos respectivos projetos e atuação, como é possível evidenciar nos fragmentos a seguir:

A gente pode não ter conseguido fazer tudo que queria, mas, pelo menos a gente pensou nesse aluno com deficiência, e a gente pensar nele e tentar fazer alguma coisa, por menor que seja já é um... Um primeiro passo, não é? (Hortência, Entrevista, 2021, p. 18).

Sinto que a gente ter, ainda, deixou muito a desejar na questão de que, não teve como dar né, uma atenção maior a cada criança, não especificamente só a ele, mas, a cada criança, por ser uma turma grande, uma turma bem difícil né, de

se lidar. Mas, é... Acrescentou nesse sentido né, de que não foi, em nenhum momento, a criança foi é...Rejeitada ou segregada ali nas... (Melissa, Entrevista, 2021, p. 22).

Mas, é... Eu acredito que nesse... Nessa parte é...A gente deixou a desejar né, pensar algo para engajar essas crianças, porque ele... É como a gente... Como eu já falei, eles querem... Eles querem, realmente, aprender. O que falta é o professor chegar junto e auxiliar” (Tulipa, Entrevista, 2021, p. 14).

Eu acho que abriu os meus olhos, para... Pelo menos o meu, pra uma problemática que a gente sabe que acontece né, mas que, às vezes, a gente tá na sala de aula, tá estudando pra tá na sala de aula, e isso não vem muito a nossa cabeça, que é... Que é muito deixado de lado né, tipo, como assim tem uma criança com necessidades especiais dentro da sala de aula, ela tá lá, ela se faz presente, mas, ela não é... As atividades não são pensadas para ela? Nem remotamente, nem presencialmente (Violeta, Entrevista, 2021, p. 12).

Tais fragmentos apontam para a exclusão vivenciada no âmbito da sala de aula, bem como o olhar para as práticas desenvolvidas e experiências construídas a partir dos projetos de intervenção do PRP com os estudantes PAEE. Ainda, remetem ao que foi realizado como possibilidade de atuação e o primeiro contato efetivo com a prática, diante do que deixou “a desejar”, dificuldade em “lidar”, e até mesmo o “não conseguir” fazer o que queria.

Nesse contexto, Souza e Dainez (2020) apontam para a não equivalência do ERE pelo presencial, considerando as precárias condições de vida dos estudantes, familiares e professores em meio ao acesso e realização das atividades no ambiente doméstico, especificamente diante da singularidade dos estudantes e os limites impostos por eles. As autoras apontam ainda que:

Diante disso, refletimos como, ao mesmo tempo que o ensino remoto carrega a tendência de ampliar as desigualdades educacionais quando não se tem garantido o acesso às plataformas virtuais e às condições adequadas para o ensino e a aprendizagem na Educação Básica, deflagra-se, nessas condições, a importância da instituição escola na vida desse aluno (Souza; Dainez, 2020, p. 9).

Em meio ao apresentado, evidenciam-se os limites do contexto estrutural: acesso, plataforma, recurso e acessibilidade de todas as estratégias utilizadas no contexto pesquisado, somados aos problemas pedagógicos, psicomotores e psicossociais que a Pandemia (Covid-19) trouxe, os quais influenciaram diretamente as práticas educacionais com os estudantes PAEE.

Já as possibilidades estiveram voltadas para a classe dominante, as quais estavam com a disponibilidade efetiva e frequente de todo o suporte e recurso material, pedagógico e econômico com garantias de acompanhamento das atividades via ERE. Em suma, reiteramos que em ambas as instituições pesquisadas não houve a garantia efetiva de inclusão garantida como um direito humano e constitucional, uma vez que cada estudante PAEE importa.

## O Público-alvo da Educação Especial e a exclusão na Pandemia (Covid-19): sentidos e significados acerca das práticas no âmbito do PRP

Em síntese, os sentidos e significados atribuídos às práticas de inclusão na escola, diante dos projetos planejados e desenvolvidos no âmbito do PRP, são voltados aos processos de adaptação pensando na deficiência, sem articulação com processos de potencial do PAEE, somados ao processo de trabalho solo do docente da escola A (Agreste), bem como à falta de articulação com os apoios e/ou cuidadores existentes na escola B (Sertão).

No âmbito da prática docente, houve um processo de responsabilização do docente e, ao mesmo tempo, dos estudantes no esforço para o acompanhamento em diversas mídias sociais, contudo, de forma descolada da realidade material de grande parte dos estudantes PAEE. Vários programas e políticas surgiram no movimento nacional de integrar os estudantes

às práticas desenvolvidas, como as “trilhas” e o envio de atividades impressas para os estudantes – o que implica na presença da atividade, mas na ausência de interação na sua realização.

Ademais, não basta transferir a responsabilidade da escola para a família, visto que no Brasil há índices significativos de uma população analfabeta e que a construção do conhecimento escolar demanda saberes pedagógicos específicos para as mediações tecidas no processo de ensinar e aprender, como é o caso do ensino sistemático, que prevê a transmissão dos saberes acumulados pela sociedade, pautado em Saviani (2013).

## Considerações finais

Por meio da pesquisa realizada, foi notório o processo de exclusão vivenciado pelo estudante PAEE diante dos recursos e estratégias utilizadas na escola campo do PRP. Tal constatação aponta para a falta de políticas e ao direito à Educação pública, gratuita, democrática, inclusiva e de qualidade, negado no período da Pandemia (Covid-19), visto que cada estudante PAEE importa.

Cada sujeito que teve um direito educacional negado reverbera a incapacidade do Estado na ausência de políticas públicas, somada ao meio social capitalista, capacitista e excludente, em pleno século XXI. Evidencia-se, assim, que o desenvolvimento científico e tecnológico não foi capaz de oferecer de forma efetiva os processos de desenvolvimento e de aprendizagem, como um direito humano, histórico e social.

O PRP retrata de forma documental o silenciamento e o apagamento do PAEE nas portarias e editais voltados à formação de professores, o que é preocupante e implica de forma direta nas práticas a serem desenvolvidas, ou não, no contexto das turmas regulares. Deste modo, há uma demanda urgente de atenção à formação inicial e aos programas de formação inicial, a fim de garantir o direito dos estudantes PAEE e o aumento das matrículas retratadas, via censo escolar (Brasil, 2022).

As práticas planejadas e desenvolvidas pelas participantes da pesquisa nas turmas evidenciaram o trabalho solo do docente no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE, seja sem o apoio (escola A), ou com a existência do apoio (escola B) – na medida em que não foi realizada de forma efetiva a discussão com os profissionais presentes (escola B) –, somado aos diversos limites impostos pela ausência de recursos e de participação nas aulas de forma remota na escola A. Além disso, nas escolas A e B, de forma presencial, os limites foram evidenciados pela falta de alternativas educativas para os estudantes PAEE que não puderam voltar devido à condição de grupo de risco, pela ausência de apoio por parte de muitos estudantes, e pelo desconhecimento das participantes sobre a ZDI dos estudantes PAEE.

As possibilidades perpassaram as tentativas de inclusão com o envolvimento dos estudantes PAEE, seja por meio de atividades adaptadas ou sem adaptação específica, com as reiteradas tentativas de alcançar os estudantes e, ao mesmo tempo, da reflexão sobre o que era essencial desenvolver. Assim, o processo de reflexão posto diante do experienciado, no processo de repensar as práticas foi de extrema relevância para a formação e o olhar crítico frente ao processo de exclusão vivenciado pela Pandemia (Covid-19).

Nesse contexto, refletir acerca da evidência e o potencial dos momentos de reflexão para a construção de zonas de sentido acerca do vivido, bem como problematizar o contexto real dos estudantes PAEE, na perspectiva das participantes da pesquisa, foram processos essenciais, pois implicaram no olhar e direcionamento da falta de garantia de acessibilidade pedagógica, material e pessoal aos estudantes PAEE, repercutindo em outros tantos espaços educacionais.

Ao mesmo tempo, apesar do processo de busca, por parte licenciandas, pela participação do PAEE nas atividades, os impedimentos reais da estrutura disponibilizada no âmbito remoto, inclusive no retorno presencial (inviável às

crianças do grupo de risco e às não vacinadas), implicaram na não garantia do direito à educação para todos os estudantes PAEE.

Ademais, o ERE perdurou, nos dois municípios do interior do Nordeste, mais de 365 dias. Ou seja, foi algo “emergencial” que repercutiu sem alternativas efetivas para assegurar o acesso, permanência e a aprendizagem dos estudantes PAEE, além da ausência e falta de condições materiais de infraestrutura e acessibilidade vivenciadas no contexto pesquisado. Posto isto, cabe a indagação: o que a Pandemia (Covid-19), no âmbito da educação pública e com os estudantes PAEE, nos ensina?

Diante de tais achados, torna-se essencial problematizarmos: o que foi desenvolvido no âmbito das reflexões coletivas? O que foi pensado e sugerido como possibilidade de transformação da realidade de exclusão vivenciada pelo PAEE? O que a Pandemia (Covid-19) ensina sobre as práticas desenvolvidas na escola por meio do ERE? Tais questionamentos são fundamentais para a pesquisa acerca do PRP, a fim de apreendermos, nas sessões reflexivas individuais e coletivas, assim como nas cartas elaboradas e nos relatórios finais produzidos pelas participantes da pesquisa, o (re)pensar das práticas inclusivas das licenciandas do PRP.

## REFERÊNCIAS

- BOCK, A. M. B. *et al.* **Psicologia sócio-histórica: contribuições à leitura de questões sociais.** São Paulo: EDUC; PIPEq, 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 06 mar. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 1, p.7-17, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 16 jan. 2017.
- BRASIL. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2018a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Brasília, DF, 2018b.
- BRASIL. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020a.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>. Acesso em: 15 jul. 2020.
- BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020b.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm). Acesso em: 21 mar. 2020.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2021:** notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2021.pdf). Acesso em: 13 set. 2022.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel Coronavírus – COVID-19.** Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 12 fev. 2023.
- CIPRIANI, F. M.; MORIERA, A. F. B.; CARIRUS, A. C. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e105199, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/tqLcF8PZfsBxsfF3ZKpyM9N/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 out. 2022.
- FUMES, N. L. F.; CARMO, B. C. M. **Deficiência, educação e pandemia:** a desigualdade revelada. Maceió,

AL: EDUFAL, 2021.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C. Formação de professores e pesquisadores: Argumentando e compartilhando significados. In: TELLES, João A. (Org.). **Formação inicial e continuada de professores de língua: Dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

MAGALHÃES, R. C. S. Pandemia de covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. **História, Ciências, Saúde**. Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 28, n.4, out.-dez. 2021, p.1263-1267. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/PsyyZM3qmWPBQcBMm5zjGQh/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 07 out. 2022.

MATOS, N. S. D. *et al.* BNCC e a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: análise à luz da teoria histórico-cultural e da pedagogia. In: MALANCHEN, J; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (Org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral da ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020a.

SANTOS, B. S. Brasil tiene dos problemas de salud pública: la pandemia y el presidente Jair Bolsonaro. Pensar la Pandemia. **Observatório social del coronavírus**, n. 7, 2020b. Disponível em: [https://www.clacso.org.ar/biblioteca\\_pandemia/detalle.php?id\\_libro=2020](https://www.clacso.org.ar/biblioteca_pandemia/detalle.php?id_libro=2020) . Acesso em: 15 jun. 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional,

coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020063, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1463. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463> . Acesso em: 30 ago. 2022.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Revista Universidade e Escola**. Ano XXXI, n. 67, p. 36-49, jan. 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, F. F.; DAINEZ, D. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016303, p. 1-15, 2020 Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v15/1809-4309-praxeduc-15-e2016303.pdf> . Acesso em: 06 out. 2022.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**. Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ações Comunitárias – CENPEC, Abr. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf> . Acesso em: 08 out. 2022.

UOL – UNIVERSO ONLINE. **Ministro diz que aluno com deficiência ‘atrapalha’ e bate boca com Romário**. 17 ago. 2021. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2021/08/17/romario-e-ministro-trocam-ofensas-apos-fala-sobre-alunos-com-deficiencia.htm> . Acesso em: 09 out. 2022.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectologia. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras completas**. Tomo cinco. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Recebido em: 05/04/2023  
Aprovado em: 13/09/2023



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

# A DOCÊNCIA E A APRENDIZAGEM EM CURSOS DE LICENCIATURAS

*Maria Janine Dalpiaz Reschke\**  
Faculdades Integradas de Taquara  
<https://orcid.org/000-0002-6467-5264>

*Maria Isabel da Cunha\*\**  
Universidade Federal de Pelotas  
<https://orcid.org/000-0003-4129-7755>

## RESUMO

Diante do desafio de formar professores para atuar no complexo cenário da educação contemporânea, reconhecemos a necessidade de pesquisas que tratem da formação pedagógica e do trabalho dos docentes universitários, formadores de futuros professores. É importante refletir acerca do ambiente da aula na universidade e de como são desenvolvidas as práticas pedagógicas. Reafirmamos que a docência universitária é feita de rupturas, continuidades e contradições entre o discurso, a prática e o campo científico, que é atravessado por diferentes valores e crenças e que lida com desafios que a reconfiguram e a ressignificam. Destacando o campo da Didática nas licenciaturas evidenciamos o papel e a responsabilidade redobrada destes docentes frente aos seus alunos, pois a forma com que desenvolvem seu trabalho constitui-se como conteúdo para os alunos em formação. As reflexões dialogam com autores como Tardif (2005), Marcelo Garcia (1999), Freire (1996), Pimenta e Anastasiou (2002), Souza Santos (2000) e Bourdieu (1983), para registrar os principais. Decorre de uma pesquisa de campo que favoreceu as compreensões teóricas aqui veiculadas.

**Palavras chave:** Didática. Licenciaturas. Formação de professores. Conteúdo e forma. Prática pedagógica.

## ABSTRACT

### TEACHING AND LEARNING IN TEACHING COURSES

Faced with the challenge of training teachers to work in the complex scenario of contemporary education, we recognize the need research that deals with pedagogical formation and the work of university teachers, trainers of future teachers. It is important to reflect on the classroom environment at the university and how pedagogical practices are developed. We reaffirm that university teaching is made of ruptures, continuities and contradictions between discourse, practice and the scientific field, which is crossed by different values and beliefs..

\* Doutora em educação, professora dos cursos de licenciaturas na FACCAT-RS, Brasil e profa. convidada no Programa de Mestrado Profissional em Gestão Educacional na UNISINOS – RS. E-mail: [mjanine@terra.com](mailto:mjanine@terra.com).

\*\* Doutora em Educação, docente colaboradora no PPGEdU da Universidade Federal de Pelotas – RS, Brasil e docente convidada da Fundação Universidade de Ciências da Saúde de Porto Alegre – RS, Brasil. E-mail: [cunhami@uol.br](mailto:cunhami@uol.br)

They involve teaching that deals with challenges that reconfigure and give new meaning to it. Highlighting the field of Didactics in licenciature courses we demonstrate the role and increased responsibility of these teachers for their students, as the way in which they develop their work constitutes content for students in training. The reflections dialogue with authors such as Tardif (2005), Marcelo Garcia (1999), Freire (1996), Pimenta and Anastasiou (2002), Souza Santos (2000), Bourdieu (1983), to record the main ones. It results from field research that favored the theoretical understandings conveyed here.

**Keywords:** Didactic. Licenciature. Teacher formation. Content and way. Pedagogical Practice.

## RESUMEN

### ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN CURSOS DE GRADO

Ante el desafío de formar docentes para actuar em el complejo escenario de la educación contemporánea, reconocemos la necesidad de investigaciones que aborden la formación pedagógica y la labor de los docentes universitarios, formadores de futuros docentes. Es importante reflexionar sobre el ambiente de aula en la universidad y cómo se desarrollan las prácticas pedagógicas. Reafirmamos que la docencia universitaria está compuesta de rupturas, continuidades y contradicciones entre el discurso, la práctica y el campo científico, que es atravesado por diferentes valores y creencias y que a borda desafíos que lo reconfiguran y le dan nuevos significados Destacar el campo de la Didáctica en los cursos de pregrado resalta el papel y la mayor responsabilidad de estos docentes hacia sus estudiantes, ya que la forma en que desarrollan su trabajo constituye un contenido para los estudiantes en formación. Las reflexiones dialogan con autores como Tardif (2005), Marcelo García (1999), Freire (1996), Pimenta y Anastasiou (2002), Souza Santos (2000) y Bourdieu (1983), para registrar las principales. Resulta de una investigación de campo que favoreció las comprensiones teóricas aquí transmitidas.

**Palabras clave:** Didáctica. Grados. Formación de profesores. Contenido y forma. Práctica pedagógica.

As reflexões sobre a formação de professores começam a ganhar estatuto de conhecimento científico na medida em que a educação, com base nas ciências sociais, reivindicou para si essa legitimidade. Em decorrência da perspectiva dominante de ciência, os estudos iniciais desenvolvidos no campo educativo incorporaram os pressupostos da ciência moderna. O olhar sobre a formação de professores apontava para a construção de modelos prescritivos de perfis que pudessem alcançar generalizações capazes de melhor informar a respeito dessa tarefa. As pesquisas enfatiza-

vam as competências necessárias ao professor a partir de um construto idealizado. Suas condições objetivas de vida, formação e trabalho não se constituíam como um pressuposto da sua docência.

Em nossos estudos (Cunha, 2000, p. 152) lembramos que:

Foram as chamadas teorias críticas, em forte expansão no mundo ocidental que, ao final dos anos setenta, interferiram nas percepções dominantes de formação de professores realizada no espaço acadêmico e escolar. O reconhecimento da educação como uma produção histórica e

socialmente produzida estabeleceu-se como um pressuposto necessário ao entendimento da docência. Estudá-la pressupõe tomar o professor na sua condição concreta de vida, marcada por uma trajetória cultural e contextual. Não mais se poderiam propor modelos universais e generalizáveis para a formação de professores, pois, apesar da identificação de componentes comuns presentes na base da profissão docente, as circunstâncias de sua produção se configurariam singularmente.

A reflexão sobre a formação de professores é subsidiária das compreensões políticas da educação. As posturas filosóficas e epistemológicas que sustentam essas compreensões têm relação direta com as propostas de formação. Essa referência tem favorecido os estudos que recuperam os processos formativos na sua constituição histórica, ligando-os às tendências paradigmáticas que revelam em seus perfis.

## Os cursos de licenciatura na legislação brasileira

Os cursos de licenciatura no Brasil vêm sofrendo alterações substantivas incluídas na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Krahe (2004) afirma que essa legislação trouxe indicações inovadoras para a formação de professores na virada de milênio, pois o conjunto das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores – DCN (Brasil, 2001) propunha o rompimento com o modelo tecnicista, enfatizando a compreensão de docência numa perspectiva ampla. Nela, o professor deve superar conhecimentos superficiais com relação ao seu trabalho, não se limitando à transmissão de conhecimentos prontos e conclusivos, mas assumindo uma prática reflexiva sobre seu ensino.

As DCN, que servem de parâmetro para a estruturação de cursos, trazem como relevante a noção de competências. Ao mesmo tempo, propõem alternativas processuais e amplas, possibilitando reorganizações inovadoras. A pesquisa, nesse contexto, expressa uma significativa possibilidade de articulação teoria-prá-

tica uma vez que exige reflexão sistematizada sobre a realidade sobre a qual incide.

Com este intuito, é proposto às Instituições que adotem práticas pedagógicas na interface graduação/pós-graduação, com estímulo à pesquisa e à inserção na comunidade via extensão, vinculadas à lógica das competências de autonomia, flexibilidade, adaptabilidade e descentralização.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Resolução nº 1/2002, em seu artigo terceiro, estabelece que todos os professores, para atuar na educação básica, devem ser formados com os seguintes princípios norteadores:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do professor, tendo em vista:

a) A simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera.

b) A aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais.

c) Os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências.

d) A avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Para essa perspectiva, não é suficiente o professor conhecer bem o conteúdo ou ser um bom pesquisador de sua área. Ele precisa conhecer seu *auditório* – na expressão de Boaventura de Sousa Santos (2000), para identificar e compreender as pessoas com as quais vai manter

relações de formação. Precisa, igualmente, proporcionar conhecimentos e saberes de acordo com a realidade desse auditório, o que exige desenvolver habilidades docentes que contemplem a polivalência e a flexibilidade, valorizando-se as capacidades de adaptação e de criatividade, que se renove frente às demandas dos contextos e das rápidas mudanças sociais.

Novos parâmetros para a profissionalização docente, em que a identidade se teça na competência e no compromisso, são urgentes: o professor precisa ser reconhecido pessoal e profissionalmente, como um eixo central das atividades de formação de seus estudantes.

Atualmente vige a resolução CNE/CP N<sup>o</sup> 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), da qual fazemos os seguintes destaques:

Art. 10. Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução. Apresenta no artigo 11 a seguinte distribuição de carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o

Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. Parágrafo único. Pode haver aproveitamento de formação e de experiências anteriores, desde que desenvolvidas em instituições de ensino e em outras atividades, nos termos do inciso III do Parágrafo único do art. 61 da LDB (Redação dada pela Lei n<sup>o</sup> 12.014, de 6 de agosto de 2009). Art. 12. No Grupo I, a carga horária de 800 horas deve ter início no 1<sup>o</sup> ano, a partir da integração das três dimensões das competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais – como organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC-E.

A estrutura desse documento orientador segue o padrão da Base Nacional Curricular da Educação (BNCC), que é o documento que norteia os currículos dos sistemas de ensino e redes de ensino no País, apresenta as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de educação infantil, ensino fundamental e médio de todo o Brasil, e estabelece de forma prescritiva os conhecimentos, competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo da escolaridade básica. Nesta mesma linha, o documento BNCC-E traz as orientações, prescrições e exposição das habilidades e competências essenciais para a formação dos professores da educação brasileira (Guedes, 2020). A BNC-Formação quer ser um referencial para os cursos de licenciaturas nas universidades, determinando conteúdos e competências tanto para a formação inicial quanto para a continuada em uma “visão sistêmica”, devendo superar as dicotomias entre teoria e prática, escola e universidade. Tem como objetivo final o “efetivo desenvolvimento de competências docentes que integram o conhecimento, a prática e o engajamento de profissionais, sustentando a formação de professores competentes no exercício profissional do seu magistério” (Brasil, 2018, p. 9). A proposta aponta para uma nova dinâmica

de formação pautada por uma pedagogia das competências e habilidades, obrigatoriamente alinhada à BNCC-EB, em que os estudantes devem ser submetidos a avaliações externas, além de atrelar a formação continuada à evolução funcional ao longo da sua carreira.

Esta perspectiva tem sido criticada pelos intelectuais da área e instituições formadoras, pois a BNC-Formação parece retroceder frente à perspectiva da LDB, valorizando aspectos notadamente instrucionais. Há uma retomada ao tecnicismo, com uma nova roupagem, centrada no saber-fazer e nas competências. Para Curado (2020), o perfil do novo professor, formado pela BNC-Formação, é centralizador, um instrumento para transmissão de conhecimento e de aprendizagens essenciais, desprovido de criticidade frente à realidade educacional e social. A opinião do autor representa um espectro significativo da comunidade de educadores segundo o qual este modelo está pautado pela racionalidade técnica, tantas vezes criticado, tanto pela concepção pedagógica que veicula, como por um descompasso com as demandas da sociedade contemporânea.

## A docência e a aprendizagem nas licenciaturas

É certo que o tema da formação de professores, em especial os cursos de licenciaturas, tem sido objeto reiterado de estudos e pesquisas. Um dos focos em tensão centra-se na dualidade curricular desses cursos em que se fraciona o conhecimento disciplinar específico e o conhecimento das ciências da educação. Uma das razões dessa dicotomia está na própria ciência moderna que disciplinarizou os saberes, numa estrutura tão presente na cultura acadêmica, onde forma e conteúdo são olhados de maneira individualizada e, em geral, sob responsabilidade de equipes específicas. Diferentemente da prática que será exigida do futuro professor, a formação do estudante não é unitária, e este sequer percebe a condição cultural do saber profissional para o qual se prepara.

A *práxis* educativa é condição para a mediação da cultura, e é na linguagem que os sujeitos se constroem, compreendendo esta articulação como inevitável. A aula é um espaço repleto de signos e significações que tomam forma e cor através da linguagem e do diálogo entre professor e aluno, interagindo com o mundo. É produzindo cultura que a aprendizagem se concretiza, onde se faz a articulação com o mundo vivido, entendido como um lugar transcendental em que o diálogo acontece. É o lugar em que se pode estabelecer reciprocamente a pretensão de que múltiplas visões se entrelacem, envolvendo o mundo objetivo, subjetivo e social. Lugar onde é possível criticar e exibir os fundamentos das respectivas pretensões de validade, resolver divergências e construir convergências. É no sistema social que o ser humano se constrói e que o professor transforma-se em mediador da relação emancipatória na ação educativa.

Na tarefa de ensinar, na sua essência, há também o que aprender, dois elementos básicos e fundamentais do trabalho docente: não se ensina o que não sabe e, sabendo, é também preciso aprender.

Encontra-se em Freire (1996) a percepção de que não há docência sem discência. Ambas se explicitam em que seus sujeitos, apesar das suas diferenças, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Para ele, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, caracterizando processos de interação humana, base da atividade educativa.

Também Habermas (2000) destaca que a educação, desde sempre, se inscreveu sob os *télos* de diálogo, um processo interativo em que a constituição do sujeito se dá pela ação comunicativa entre os homens.

O docente de ensino superior tem no processo de ensino-aprendizagem um dos focos principais de sua atividade. E, para lidar com a diversidade de estudantes que constituem o público universitário, tem de possuir a capacidade comunicativa de estabelecer o diálogo com eles.

Nos cursos de licenciaturas, essa condição se torna mais emergente, pois nesse espaço de aprendizagem o conteúdo é forma. O fazer do professor com os seus alunos estabelece a referência da prática pedagógica, que é o conteúdo que o professor quer ensinar. Portanto, o agir do professor é duplamente responsável pelo aprendizado do estudante: pelo que ele diz e pelo que ele faz; 'o que professa'. Por essa razão, a prática dos docentes no campo da Didática, incluindo as Didáticas Específicas, merece estudos especiais.

É importante por isso compreender a Didática e as Didáticas Específicas como um campo fundamental na formação profissional dos professores. Procuram elas instrumentalizar na perspectiva teórica e prática a atuação dos docentes na escola e na aula. Envolvem as matérias de estudo e os instrumentos do trabalho do professor, incluindo as relações entre o ensino e a aprendizagem e os conteúdos específicos do currículo escolar. Espera-se que a didática faça a mediação cultural e cognitiva entre as estruturas do estudante e os objetos do conhecimento, razão pela qual o conceito nuclear do didático é a aprendizagem, que por sua vez é a razão do ensino (Libâneo, 2010).

Se o núcleo da didática é o conhecimento científico dos processos de transmissão e apropriação de conhecimentos (ensino e aprendizagem) de um conteúdo disciplinar, é impossível desvinculá-lo da epistemologia, ou seja, da natureza do conhecimento, sua gênese e sua estrutura; ao mesmo tempo, se o ensino se dirige à aprendizagem dos alunos, o saber científico precisa converter-se em saber a ser ensinado pelo que a ciência precisa passar por uma transposição didática. (Libâneo, 2010, p. 86).

Ao concordar com o autor, compreendemos que os professores, em especial os de disciplinas de Didática e Didáticas Específicas dos cursos de licenciatura, pela apropriação dos modos de ação e das compreensões epistemológicas que sustentam as suas metodologias, ensinam seus estudantes a serem professores. Suas práticas revelam concepções e saberes e por elas expressam sua profissionalidade.

Entretanto Libâneo (2011) ainda reforça que não basta o professor dominar o conteúdo, mas precisa dominar também os processos investigativos da disciplina, as ações mentais, os procedimentos lógicos de construção do campo disciplinar, pois aprender implica a relação do aluno com os objetos de saber. E esse é o sentido do ensinar *com* pesquisa, isto é, incorporar no ensino as habilidades investigativas, compreendendo o conhecimento em movimento, onde a dúvida pode ser o ponto de referência da aprendizagem.

A aprendizagem acontece entre as dimensões básicas interpessoais e na relação com a eficácia de cada um no processo de aprender. Cada vez mais se valoriza a capacidade das pessoas estarem em relações favoráveis umas com as outras, pois os sujeitos, na interação de ser aprendente e assimilar conhecimento em cada nova aquisição, vão se construindo e se formando. Por essa razão, as questões que permeiam o processo ensino-aprendizagem na sociedade contemporânea exigem mudanças substanciais, colocando desafios para as práticas formativas na universidade.

Candau (1988) afirma que o grande desafio do professor de Didática – geral ou específica – é superar o formalismo didático, ou seja, a busca de um método único capaz de ensinar tudo a todos. Também é imprescindível superar a visão reducionista, pois o método didático tem diferentes estruturantes – entre eles o conteúdo –, e o importante é articular esses diferentes estruturantes na tentativa de superar as dicotomias no processo de ensino e aprendizagem.

Zabalza (2004) advoga por um discente ativo, participativo, conhecedor das necessidades e com disposição para atender às demandas da sua profissão e da sociedade. Propõe a metáfora de que aprender é como conversar, em que o diálogo conclama o envolvimento com a sociedade. Na dúvida, no questionamento conflitante, na ação reflexiva, no planejamento e nas avaliações coletivas, em nível macrossocial/educacional, pode-se encontrar a inspiração

para as reformas curriculares e metodológicas necessárias à formação de professores.

Estudos vêm sendo realizados na expectativa de avançar em alternativas que venham ao encontro desta perspectiva que, certamente, passa pela compreensão dos atores sobre os processos de formação. Imbernón oportunamente lembra que “[...] a inovação na prática se dá quando a pessoa que executa reflete e interioriza o processo como próprio, extrai conclusões sólidas, planeja a ação e é capaz de levá-la a cabo estabelecendo elementos de nova reflexão e inovação.” (Imbernón, 1994, p. 65).

É preciso um novo olhar sobre o processo educativo que proponha situações nas quais o aluno atue sobre sua própria formação, estimulado pelas vivências que tenham esse fim. Certamente trata-se de realizar rupturas com as formas tradicionais de ensinar e aprender, caracterizando um processo inovador na formação.

Para Cunha (1998, p. 20), “as inovações que procuram explorar novas alternativas, muitas vezes, se constroem na contramão das forças dominantes, podem ser importantes marcos para a construção de novas possibilidades” no ensino superior. As “repercussões desse processo evolutivo de pensar o conhecimento e de reorganizar as ciências estão trazendo profundas alterações no mundo contemporâneo e, conseqüentemente, para a universidade”.

Na tentativa de sinalizar critérios para a compreensão do significado de experiências inovadoras, tem sido possível mencionar alguns indicadores. Nos estudos que temos realizado, os indicadores de inovação assumidos sinalizam que é preciso:

- » romper com o tradicional e transitar na importância do subjetivo; promover, através da formação, sujeitos construtores de si e da sociedade;
- » romper com as dualidades ciência/significações, saber popular/saber científico e educação/trabalho; relacionar com eficácia teoria/prática;

- » valorizar a criatividade, o questionamento exigente e a incerteza;
- » perceber o conhecimento de forma interdisciplinar, atribuindo relações entre os conteúdos, não perdendo a significação específica de cada um;
- » estimular a reflexão e abertura para a inovação no seu compromisso com aprendizagem, com a promoção da justiça e da liberdade social.

Certamente todos os lugares e territórios curriculares assumem esse compromisso, mas damos aqui especial destaque ao campo da Didática, tendo em vista sua natureza e objetivos nos currículos das licenciaturas.

É fundamental que a Didática incorpore os princípios da ruptura paradigmática previstos no conceito de inovação para estimular uma perspectiva metodológica que assuma este compromisso. Tal mudança pressupõe uma Didática em ação, protagonizada pelo professor e seus estudantes, na qual a prática cotidiana de formação esteja inspirada nos pressupostos inovadores. Significa vivenciar com os alunos o que a teoria inspira; fazê-los vivenciar experiências que incorporem os princípios da inovação que se quer ter presente na sua formação.

Certamente trata-se de um desafio aos professores, que precisam estar, eles mesmos, em constante vigilância, pois se ensina mais pelo exemplo do que pelo discurso.

Essas situações requerem uma profissionalidade que exige ruptura com as práticas tradicionais e, ao mesmo tempo, uma reflexão profunda sobre sua prática, compreendendo uma profissionalidade que alia a prática e a teoria. Os saberes da prática são cada vez mais considerados como relevantes no processo de aprendizagem, tanto na formação de professores quanto para os estudantes. Estes, certamente, carregam experiências prévias tradicionais, mas, pela ação pedagógica diferenciada nas aulas, vão incorporando a perspectiva inovadora. Esse processo nem sempre é tranquilo, pois é natural que haja certo estranhamento com as exigências e uma aprendizagem com

protagonismo efetivo. As práticas tradicionais estimulam um estudante passivo, receptor de informações, as quais deve reproduzir. Contrariamente, num processo pedagógico inspirado nos critérios de inovação acima descritos, espera-se uma ação participativa e compromissada, com autoria de cada um.

Quando professor e estudantes empenham-se numa proposta de mudança paradigmática, ocorre uma desestabilização com impactos em suas práticas e crenças; o novo provoca conflitos. A mudança induz a um processo dialético, onde o professor avalia o grau de esforço e empenho que é exigido para tal. A inovação é submetida ao seu exercício prático.

Sousa Santos (1994, p. 34) afirma que “quanto mais global for o problema, mais locais e mais multiplamente locais devem ser as soluções”. Lembra, ainda, que o grau de ruptura é que mede a inovação, estando condicionado aos contextos de prática. Nalgum deles uma alteração epistemológica pode ser uma especial ruptura, enquanto em outros contextos trata-se de uma prática usual. Os campos científicos têm trajetórias próprias que lhes conferem práticas pedagógicas específicas. Assim, o que é muito disruptor num campo é usual em outros, o que reflete na formação docente dos diferentes cursos de licenciatura.

Em estudo anterior (Cunha, 2000, p. 145), alertamos que

[...] investigar experiências inovadoras localizadas, que tenham indícios de processos rupturantes, pode ser uma interessante alternativa para a melhoria do processo educativo. Temos o intuito de, assim fazendo, poder contribuir para que a universidade e os sistemas educativos sejam uma alternativa a eles próprios. Será este intento um mito ou uma possibilidade?

Paulo Freire (1996) muito contribui para as necessárias rupturas na formação, mas alerta que a educação sozinha não vai mudar a estrutura social pois, certamente, a sociedade como um todo impacta as mudanças na educação e na sua mobilidade. As instituições também precisam aprender a adaptar-se às exigências

da sociedade vigente, que podem criar alternativas para engendrar o novo. Ademais, a aprendizagem começa ao se reconhecer esta condição, assumindo que as instituições ensinam e também aprendem.

Certamente o comprometimento com a formação acadêmica é essencial para o professor, em especial o que atua nas licenciaturas. A construção do conhecimento pedagógico, envolvendo trocas de saberes nesse processo pedagógico coletivo, abre portas à reflexão teórica e empírica da docência. A inovação na formação do formador pode provocar impacto na sociedade, porque se revela na formação de seus estudantes.

Lucarelli (2000) sugere que a inovação universitária pressupõe metodologias que rompam com as didáticas tradicionais no tocante aos conteúdos, às estratégias, aos recursos, aos propósitos, incluindo as relações entre instituição, alunos e professores. Outro ponto relevante, de acordo com a autora, está relacionado com a superação da fragmentação em disciplinas, incluindo metodologias interdisciplinares, como o ensino com projetos e o desapego do conhecimento voltado à reprodução. É relevante pensar os pressupostos da pesquisa e aplicá-los ao ensino, estimulando a proposição de eixos temáticos articuladores e a valorização da dúvida como ponto de partida da aprendizagem.

São de Lucarelli (ibidem) também as afirmações da importância de criar espaços para a problematização e a mobilização de teorias e práticas. A articulação empírica e teórica, tanto como processo genuíno de aprendizagem quanto na aquisição de habilidades complexas da profissão, é elemento significativo como dinamizador de processos constituintes da didática universitária. A autora afirma que, desde a década de 1970, a universidade vem pensando em linhas de investigação que abordam inovações, com o intuito de enfrentar a crise do ensino. Mas esse movimento precisa ser constantemente estimulado, de modo que a relação entre teoria e prática possa constituir

um importante dispositivo metodológico de ensino-aprendizagem.

Várias são as reflexões acerca do ensino superior e do campo da Didática remetidas ao cenário e aos protagonistas, propondo mudanças paradigmáticas inovadoras, tanto nos currículos de cursos quanto na formação de formadores. Temos defendido que as

atitudes emancipatórias também exigem conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais que configurem um saber fazer que extrapole os processos de reprodução. Entretanto, não se estabelecem sobre um ethos regulatório geral. Ao contrário, como afirma Sousa Santos (2000), sua característica é de *não ser indiferente à diferença* (p. 30). Isso significa que a competência situa-se justamente em agir diferenciadamente para cada situação, a partir da leitura da cultura e das condições de produção do conhecimento que se estabelece entre o professor e seus estudantes. (Cunha, 2005, p. 8).

Certamente os crescentes desafios sociais, em um território atingido pela globalização, acenam a uma educação mais exigente para os formadores. Requerem uma formação comprometida com a profissão dos discentes como ativa, desafiadora e produtiva para a realidade do mundo econômico e social.

Se essas condições são importantes para todos os docentes de educação superior, mais se instituem para os que formam professores, dando ênfase aos que atuam nas disciplinas pedagógicas, no campo da Didática e das Didáticas Específicas. Para estes, conteúdo é forma; precisam estar atentos à coerência entre o que anunciam e o que vivenciam.

## Desafios da docência universitária: entre a tradição e a inovação

Muitos estudos têm sido realizados sobre a universidade brasileira, desvelando sua trajetória nas condições históricas que explicitam a organização de seus cursos e análise sobre legislações. Esses estudos contribuem para

abrir caminhos e reflexões; no entanto, ainda não são tão expressivos os que exploram a formação pedagógica e a prática cotidiana do professor universitário.

As produções sobre a formação de professores têm ressaltado especialmente aspectos como: saberes e competências do ofício; compreensão sobre o desenvolvimento profissional do professor; modelos de formação; identidade docente; profissionalização docente e práticas reflexivas. A formação de professores, nesse contexto e mediante o cenário de mudanças, identifica-se com o perfil de professor que considera a aprendizagem como um desafio permanente, em que os saberes e as competências são aprendizagens realizadas ao longo da vida, no âmbito da escola e fora dela. É importante, portanto, a perspectiva da profissionalidade na ação docente.

Para Giméno Sacristán (1995) essa condição diz respeito ao resgate da imagem do professor como intelectual, como o detentor de um discurso que é incorporado por elementos técnicos, mas que também exprime componentes políticos que determinam a prática acadêmica.

Também os estudos de Marcelo Garcia (1999), Masetto (2003), Morosini (2000), Anastasiou (2002), Cunha (1998), Pimenta e Anastasiou (2002) e Isaia e Bolzan (2009), dentre outros, sustentam a importância do investimento no campo da pedagogia universitária e no desenvolvimento profissional dos docentes desse nível de ensino.

Masetto (2003) afirma que, no Brasil, o campo da formação do docente da educação superior somente apareceu há cerca de duas décadas, em decorrência da avaliação dos cursos e das mudanças que a ciência pedagógica tem implementado sobre esse campo. Tudo indica que o saber para ensinar – saber próprio das ciências da educação – por muito tempo foi visto como um simples complemento dos saberes disciplinares, no qual as aprendizagens e os saberes próprios à docência foram desconsiderados, partindo da premissa do ‘aprender fazendo’ ou da concepção de que quem tem

domínio do conhecimento específico sabe ensinar – ou seja, uma naturalização da docência sem propor sua profissionalização.

Enfatiza Tardif (2002) a importância da compreensão de quais são e como se instituem os saberes profissionais dos docentes. São eles temporais, no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, na estruturação da prática profissional. Para o autor, os professores, iniciantes são movidos pelas crenças adquiridas nas suas trajetórias enquanto alunos. As pesquisas de Raymond, Butt e Yamagishi (1993), citados por Tardif (2002), lembram que quando ocorrem problemas de disciplina em sala de aula, a tendência dos professores é reativar modelos de solução de conflitos que viveram nas suas histórias familiares ou escolares.

Ainda segundo Tardif (2002), os saberes e conhecimentos construídos pelos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados. Isso porque são construídos ao longo das suas trajetórias, no cruzamento das histórias de vida e da sua escolarização. Não têm uma única fonte, mas se compõem da diversidade de contextos, de culturas pessoais, escolares, institucionais, da categoria profissional e campo científico a que se dedica. Organizam-se em conhecimentos disciplinares, pedagógicos, curriculares, experienciais, apropriados nas relações e nas práticas concretas que vivenciam. São subjetivos porque incorporados a partir de seus referentes, em que os sujeitos imprimem marcas.

Esse modelo da racionalidade prática percebe o processo de formação do professor como contínuo e o próprio docente como sujeito ativo de seu desenvolvimento profissional. Mas, nessa formação, os saberes e as competências docentes são resultados não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola (Mizukami et al., 2002). Em tal perspectiva, pode-se supor

que o desenvolvimento profissional do docente envolve valores, ideais, afetos, crenças, experiências, interesses e práticas sociais, profissionais e políticas.

Marcelo Garcia (1999), em seus estudos, indaga sobre os processos pelos quais os professores geram conhecimento, além de investigar quais tipos de conhecimentos adquirem. Procura compreender como o indivíduo vai se tornando professor ao longo de sua trajetória de vida, questionando sobre o que conhecem e como adquirem os conhecimentos da profissão.

A identidade profissional é alcançada a partir de uma construção que perpassa a vida profissional, desde a escolha da profissão, até os diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão e os distintos ciclos de desenvolvimento da carreira.

Creemos, como Pimenta (2006), que a identidade profissional do professor deve ser construída a partir da revisão das tradições e da significação social da profissão, do confronto teórico-prático, das análises sistemáticas das práticas à luz das teorias, do significado que cada um dá à sua atividade, das representações dos futuros professores, bem como das relações estabelecidas com outros profissionais.

Portanto, o professor, enquanto profissional, está em constante construção. Cabe-nos reconhecer e identificar quais são os fatores que interferem na constituição da sua profissionalidade, capaz de responder aos desafios para o ensino superior frente às mudanças pelas quais passa a universidade. Precisam assumir que a qualidade da docência vincula-se à profissionalidade e que, para que isso seja possível, é necessário, além de um sólido conhecimento na área específica, habilidades e saberes do campo da docência e da prática pedagógica. O professor tem de ser inovador, tem de reinventar sua prática para acompanhar as mudanças do mundo contemporâneo.

Compreende-se à docência como uma relação que visa a importância da formação ética e humanista dos alunos, da interação professor-aluno e aluno-aluno, da clareza e

organização das exposições, da necessidade de adequação da linguagem usada em sala de aula, das especificidades do ensino em sua área – articulando conhecimento, habilidades e atitudes –, do uso adequado das tecnologias à disposição do ensino, entre outras questões. Assim, o professor pensa, organiza, constrói uma intervenção pedagógica atento à complexidade das determinações que atravessam sua prática pedagógica.

Também Nóvoa (1992) aborda a gênese e o desenvolvimento da profissão docente em sua relação com a gênese e o desenvolvimento da instituição escolar. Nessa direção, a trajetória dos sistemas de ensino e da escola tendem a sofrer significativas transformações nos momentos de transição das sociedades, provocadas pelos modelos culturais, sociais e econômicos vigentes em cada época. Conforme o autor, a história da profissão docente lida com uma série de mudanças e, hoje, ganha novos contornos, a partir de amplo debate em torno da necessidade de redefinição da função educativa, buscando elucidar as seguintes questões, entre outras: quem são os alunos? Quem são os professores? Qual é o papel da escola? O que ensinar? Essa reflexão também está presente na universidade, local de formação desses profissionais.

Desvendar os sentidos da formação docente requer observar a sintonia que há entre o conhecimento teórico-prático adquirido nesse processo e as necessidades da escola e da universidade no contexto atual, pois os desafios na área de formação de professores são significativos.

Vale ressaltar que os processos formativos não se dão num âmbito exclusivamente abstrato, porque são destinados a profissionais que, como os demais trabalhadores, têm condições concretas de existência e de trabalho – e é nessa realidade social que a formação se desenvolve e é na sua complexidade que se instala. É preciso, pois levar em conta, a trajetória de formação do docente, a partir do conjunto de atuações, conhecimentos, atitudes e valores ligados a ela,

que constituem o específico de ser professor da educação superior, na direção de sua identidade profissional. Pimenta e Anastasiou (2002) mencionam essa importância:

Uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como mediante sua rede de relações com outros professores, nas instituições de ensino, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 77).

As autoras lembram que muitos profissionais de campos de conhecimento variados adentram o campo da docência no ensino superior por consequência de sua atuação em áreas específicas no mundo do trabalho ou da pesquisa. Trazem consigo uma bagagem significativa de conhecimentos, porém ainda distantes dos saberes profissionais para a docência, entendidos como saber fazer e saber justificar o que faz (Tardif, 2002). E essa justificativa, sendo um trabalho profissional, deve estar teoricamente fundamentada.

Certamente, como afirma Franco (2000), o professor universitário caracteriza-se pela diversidade, pela pluralidade de opções, caminhos, alternativas, interesses e tensões. O movimento de construção da identidade profissional pressupõe um processo, o qual também acompanha a sua trajetória como pessoa e profissional, ambos influenciados pelo contexto institucional e social em que estão inseridos. Trata-se de um olhar reflexivo que também promova a compreensão do trabalho docente como uma tarefa permeada de responsabilidades, atitudes, relações e crescimentos.

A formação deve estimular uma perspectiva crítica reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (Nóvoa, 1992, p. 25).

Como Nóvoa (1992), Shön (1995) e Tardif (2002) também estimulam a docência assumindo uma epistemologia da prática, fundamentada na reflexão do profissional sobre a sua ação que pode operar possíveis mudanças na docência, capaz de ajudar o professor a encontrar respostas aos dilemas que o exercício profissional lhe impõe.

Vale ressaltar que as experiências, os saberes, os conhecimentos que o professor incorpora e constrói ao longo de sua trajetória, traduzido em processos formativos, se constituem em um *habitus* que, segundo Bourdieu (1983), significa um sistema de disposição durável e transferível que funciona como uma matriz de percepções, apreciações e ações dos atores em diversos espaços sociais. Através de um painel de significações, construído desde a educação familiar primária, constantemente reposto, reatualizado e modificado ao longo da trajetória social do ator, este constrói paulatinamente seu *habitus*. Através dele os atores dão sentido a um campo, conferindo valor às atividades nele desenvolvidas, ou seja, é uma forma de o professor ser, pensar e agir no mundo e em sua prática profissional. Nessa perspectiva, o conceito de formação identifica-se com a ideia de percurso, processo, trajetória de vida pessoal e profissional. Por isso, a formação não se conclui; ela é permanente.

O conceito de *habitus* é um instrumento teórico e metodológico criado pelo sociólogo francês para discutir a relação entre indivíduo e sociedade. É na relação entre *habitus* e campo, com a posse de determinados capitais (econômico, cultural, simbólico ou social), que se constrói o motor da ação na perspectiva

teórica de Bourdieu. O autor reconhece o indivíduo como portador de estratégias de ação, analisando-o como um agente socializado. É pensando o sujeito como um indivíduo socializado, representado pela constituição de um *habitus*, que Bourdieu busca uma mediação reflexiva para a discussão da relação entre indivíduo e sociedade, ou mais especificamente entre ator e instituição.

O *habitus* contribui para a constituição de um determinado campo ao produzir agentes que dão sentido às atividades nele desenvolvidas. A relação que um indivíduo mantém com sua cultura, ou mais especificamente com seu campo, depende das condições nas quais ele a adquiriu. Isso pode ser possível por intermédio da análise das trajetórias profissionais desses docentes. Assim, é possível conhecer características de origem familiar e educacional, posição econômica, enfim, elementos que situem os docentes na estrutura social. Dessa forma, torna-se também possível buscar aspectos que possam construir uma análise dos valores hegemônicos presentes na estruturação do campo do ensino superior e as especificidades trazidas por cada sujeito professor.

## Considerações Finais

Compreender a profissionalidade do docente de ensino superior requer perceber as características do tempo e do espaço em que ele está inserido, e compreender além do cotidiano, que incluindo as articulações que demandam como resultado desse processo, tais como: planejamento de aula, organização de currículos e programas, metodologia desenvolvidas, relação professor/aluno e as avaliações.

A relação positiva entre docentes e estudantes confirma a condição de que o conhecimento institui-se no contexto das relações humanas. Sua condição de inteligibilidade e significação está atrelada à forma com que o professor e seus alunos atribuem sentidos às suas práticas.

As experiências, os saberes, os conhecimentos que o professor incorporou e construiu ao

longo de sua trajetória, traduzidos em processos formativos, constituem-se num *habitus*, ou seja, em uma forma de o professor ser, pensar e agir no mundo e na sua prática profissional. Nessa perspectiva, como já afirmamos, a formação é compreendida como um processo, permanente por excelência e entrelaçado à trajetória de vida pessoal e profissional.

De alguma forma os docentes reproduzem, com ressignificações, as culturas por eles vividas, com seus alunos. Mas também são capazes de, através de processos formativos e reflexivos, romper com uma profissionalidade intuitiva e alcançar aquela que supõe saberes próprios, teóricos e práticos de sua profissão.

Se essa condição é muito importante para todos os professores, mais se agudiza naqueles que atuam nas licenciaturas, pois o conteúdo e a forma como ensinam institui-se num poderoso dispositivo para os estudantes construírem seus próprios saberes profissionais.

O professor, em especial o professor de Didática, ensina pelo que diz, porém ainda mais pelo exemplo, pelo que faz junto com seus alunos. Sua compreensão pedagógica manifesta-se pelas metodologias que utiliza, as estratégias que põe em prática e modelos de avaliação que instaura. Sua docência é a didática em ação e deve ser explorada tanto nos seus saberes práticos como nos seus pressupostos teóricos.

Vale reconhecer que uma didática vivida tem, provavelmente, mais impacto na formação do que os discursos sobre as formas de aprender.

Embora sejam muitos os desafios no campo da formação de professores nos cursos de licenciaturas, em certa condição perpassam pela própria formação dos docentes que ali atuam. Mais do que nunca, dados os desafios de qualificar e incluir os licenciandos, é preciso uma ação técnica e política na formação dos formadores.

## REFERÊNCIAS

BOLZAN, Doris Pires Vargas. Professores/as como

investigadores/as da sua própria prática. **CADERNOS DA APLICAÇÃO**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, jun./dez. 1998.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 9, de 8 de maio de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 31, maio 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 01, de 18 de fevereiro de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 31, abr. 2002.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20/12/1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Distrito Federal. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.html)>. Acesso em: 10 de abr. 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1/02** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Brasília, Distrito Federal. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)> Acesso em: 14 de mai. 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2/02** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Brasília, Distrito Federal. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_2.pdf)> Acesso em: 14 de mai. 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigma**. Araraquara: JM, 1998.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; KRAHE, Elizabeth D. **Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2007

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GUEDES, M. Q. **Política de formação docente: as novas diretrizes e a base nacional comum instituídas**. Sul-Sul - Revista de Ciências Humanas e Sociais, v. 1, n. 01, p. 82-103, 28 maio 2020.

Disponível em: <https://revistas.ufob.edu.br/index.php/revistasul-sul/article/view/658>. Acesso em: 20 março. 2024.

HABERMAS, J. **Aclaraciones a La Ética Del Discurso**. s.l., 2000. (Col. Clásicos Del Pensamiento Universal) [Livro digital]

IMBERNÓN, Francisco. **La formación del profesorado**. Barcelona: Paidós, 1994.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires V. **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

KRAHE, E. D. Licenciaturas e suas modificações curriculares: as determinações legais do MEC-BR e os currículos da UFRGS. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 146-158, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. A integração entre a Didática e a Epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da Didática. In: DALBEN, Ângela; DINIS, Julio; SANTOS, Lucilia (Orgs.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: didática, formação de professores, trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Panorama do ensino da Didática das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia: repercussões na qualidade e na formação profissional. In: LONGAREZI, Andreia; POENTES, Roberto (Orgs.). **Panorama da didática**: ensino, prática e pesquisa. Campinas: Papirus, 2011. p. 11-50.

LUCARELLI, Elisa. Enseñar y aprender en la universidad: la articulación teoría-práctica como eje de la innovación en el aula universitaria. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MASETTO, M. Docência universitária: repensando a aula. In: Teodoro, A.; Vasconcelos, M. L. (Orgs).

**Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. São Paulo: Mackenzie, 2003. p.79-108.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência**: Processos de investigação e formação. São Carlos: Ed. Da UFSCar, 2002.

NÓVOA, António de Sampaio da. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SACRISTÁN, Gimeno J.; GOMES, A. L. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SACRISTÁN, Gimeno J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António de Sampaio da (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António de Sampaio da (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 95-114.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1994.

SOUSA SANTOS. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; Anastasiou, Léa C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Col. Docência em Formação, 1)

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

*Recebido em: 30/11/2023*  
*Aprovado em: 20/12/2023*



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

# APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS DE PROFESSORES-TUTORES NO MÉTODO *PROBLEM-BASED LEARNING* (PBL)

*Jefferson da Silva Moreira\**

*Universidade Estadual de Feira de Santana*

<https://orcid.org/0000-0002-5918-7928>

*David Moisés Barreto dos Santos\*\**

*Universidade Estadual de Feira de Santana*

<https://orcid.org/0000-0002-7906-2073>

## RESUMO

Esse artigo apresenta resultados de uma pesquisa qualitativa que analisou processos de aprendizagem profissional da docência, com ênfase na base de conhecimento para o ensino, de professores-tutores de um curso de Engenharia de Computação envolvidos com o método *Problem-Based Learning* (PBL). Os dados empíricos foram produzidos por 4 professores-tutores que escreveram casos de ensino com base nas suas próprias experiências profissionais. Esses casos foram analisados a partir de pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (1977). Os resultados sinalizaram o caráter dinâmico dos processos de aprendizagem da docência dos participantes, bem como evidenciaram a construção e mobilização de conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico do conteúdo e, sobretudo, conteúdo pedagógico geral relacionado a pressupostos e situações próprios do método PBL.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Baseada em Problemas; desenvolvimento profissional; professores de educação superior; professor tutor; formação de professores.

## ABSTRACT

### PROFESSIONAL LEARNING OF TUTOR-TEACHERS IN THE *PROBLEM-BASED LEARNING* (PBL) METHOD

This article reports on the outcomes of a qualitative research study that analyzed the professional learning processes of teaching, with a focus on the knowledge base for teaching, among tutors of a Computer Engineering course who utilized the *Problem-Based Learning* (PBL) method. The empirical data was produced by four tutors who constructed teaching cases based on their own professional experiences. These cases were analyzed using Bardin's (1977) content analysis

\* Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Professor da área de Política e Gestão Educacional do Departamento de Educação (DEDU) da UEFS, Feira de Santana, Bahia, Brasil. E-mail: [jefferson.moreira@unifesp.br](mailto:jefferson.moreira@unifesp.br)

\*\* Doutor em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor titular da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), onde atua no curso de Engenharia de Computação e no Mestrado em Educação. Feira de Santana, Bahia, Brasil. E-mail: [davidmbs@uefs.br](mailto:davidmbs@uefs.br)

approach. The results indicate the dynamic nature of the participants' teaching learning processes and the development and utilization of content knowledge, pedagogical content knowledge, and, importantly, general pedagogical content pertaining to the assumptions and unique circumstances of the PBL method.

**Keywords:** Problem-Based Learning; professional development; higher education teachers; tutors; teacher education.

## RESUMEN

### APRENDIZAJES PROFESIONALES DE PROFESORES-TUTORES EN EL MÉTODO DE APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)

Este artículo presenta resultados de una investigación cualitativa que analizó procesos de aprendizaje profesional en la docencia, con énfasis en la base de conocimiento para la enseñanza, de tutores de un curso de Ingeniería en Computación involucrados con el método *Problem-Based Learning* (PBL). Los datos empíricos fueron producidos por 4 tutores que escribieron casos de enseñanza basados en sus propias experiencias profesionales. Estos casos elaborados fueron analizados a partir de supuestos del análisis de contenido de Bardin (1977). Los resultados señalan el carácter dinámico de los procesos de aprendizaje en la docencia de los participantes, así como evidenciaron la construcción y movilización de conocimiento del contenido específico, conocimiento pedagógico del contenido y, sobre todo, contenido pedagógico general relacionado con supuestos y situaciones propias del método PBL.

**Palabras clave:** Aprendizaje Basado en Problemas; desarrollo profesional; docentes de educación superior; tutores; formación docente.

## Introdução<sup>1</sup>

O artigo apresenta resultados finais de uma pesquisa de mestrado (Moreira, 2019) cujo objetivo geral foi analisar processos de aprendizagem profissional da docência, com ênfase na base de conhecimento para o ensino, de professores-tutores<sup>2</sup> do curso de Engenharia

de Computação de uma universidade pública do estado da Bahia<sup>3</sup> envolvidos com o método *Problem-Based Learning* (PBL), mediante a realização de uma pesquisa-formação.

Este trabalho, em particular, foi norteado pela seguinte questão-problema: como se explicitam os processos de aprendizagem da docência e a base de conhecimento para o ensino de professores-tutores que atuam no curso de Engenharia de Computação de uma universidade pública baiana, no contexto do método PBL, mediante a construção de casos de ensino?

O método PBL é uma abordagem de ensi-

1 O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da universidade lócus da investigação (CAAE 91060318.7.0000.0053). Todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), estando cientes dos objetivos da investigação e da utilização do material empírico para possíveis publicações acadêmicas.

2 Nesta investigação, utilizaremos o termo professores-tutores, considerando as especificidades do curso de Engenharia da Computação pesquisado, que, pautado em um modelo híbrido, mescla disciplinas convencionais com sessões tutoriais em PBL. Assim, os tutores desse curso também atuam como professores em outros componentes curriculares. Além disso, é passível de reflexão a crítica feita por alguns autores de que a ideia de tutoria, como apropriada pelo ideário neoliberal, tende a esvaziar de sentido a profissão docente, que padece, na atualidade, de um grande sucateamento. Todavia, é importante destacar

que concebemos a ideia da tutoria e o papel do tutor nas sessões tutoriais do PBL como um mediador e facilitador da aprendizagem discente, reafirmando o seu papel de corresponsável pela aprendizagem dos discentes.

3 Por questões éticas, optamos por omitir o nome da Instituição de Ensino Superior lócus de realização do estudo.

no-aprendizagem na qual os alunos, reunidos em pequenos grupos, aprendem a aprender por meio da resolução de problemas contextualizados — ou que se aproximam — do seu futuro campo profissional, desenvolvendo competências e habilidades para atuar de forma crítica e competente no mundo do trabalho (Hmelo-Silver, 2004; Newman, 2005). Os professores-tutores assumem um papel diferenciado nesse contexto, no sentido de serem responsáveis por facilitar o processo de aprendizagem, enfatizando a importância da pesquisa e descoberta, valorizando a elaboração de questões-norteadoras e encorajando a participação ativa dos alunos. Em vez de ser um transmissor de informações, o tutor atua como um guia que apoia os alunos no processo de construção de conhecimento (Hmelo-Silver, 2004; Newman, 2005).

Aspecto importante a destacar é que os professores-tutores que atuam no método PBL do curso de Engenharia de Computação, lócus da investigação, são, majoritariamente, bacharéis — egressos de programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) da área de Computação e afins, e, portanto, com fragilidades na formação inicial no campo didático-pedagógico. A despeito dessa questão, inúmeros estudos e pesquisas realizados no campo da Pedagogia Universitária (D’Ávila; Leal, 2013; Moreira; Ribeiro, 2017; Pimenta; Almeida, 2011) convergem em sinalizar tal problemática no contexto acadêmico.

Conforme dados qualitativos já divulgados anteriormente (Moreira; Santos, 2020, 2021; Moreira; Santos; Silva, 2021), os depoimentos dos professores-tutores participantes desta pesquisa apontam reiteradamente a insuficiência da formação recebida nos programas de pós-graduação *stricto sensu* para lidar com as peculiaridades e complexidades dos eventos e episódios do cotidiano das salas de aula no Ensino Superior, em especial no contexto das sessões tutoriais do método PBL.

Assim, partindo do pressuposto de que a aprendizagem da docência é um processo inin-

terrupto, que acontece por toda a vida, em um *continuum* (Mizukami, 2004; Mizukami et al., 2010), nos sentimos compelidos a compreender as peculiaridades, dilemas e tensões que demarcam a atuação profissional desses sujeitos no contexto de uma metodologia ativa de aprendizagem e que incidem, de alguma forma, nos processos de construção da aprendizagem profissional da docência. Para tanto, acreditamos que os casos de ensino, enquanto instrumentos formativos e investigativos (Merseeth, 1996; Nono; Mizukami, 2002), teriam potencial e aderência com os objetivos da pesquisa como instrumentos de produção de dados.

A literatura especializada define casos de ensino/métodos de casos enquanto documentação e histórias descritivas de episódios escolares e/ou acadêmicos, e têm sido anunciados por pesquisadores nacionais e internacionais que se baseiam nos pressupostos da epistemologia da prática<sup>4</sup> como possibilidade expressiva no engendramento de processos de desenvolvimento profissional docente, visto que induzem à reflexão sobre a prática pedagógica, constituindo-se elemento impulsionador para que professores revejam as ações que empreendem com vistas à sua mudança e ressignificação (Marcelo; Vaillant, 2009; Merseeth, 1996; Mizukami, 2004; Shulman, 2014; Shulman; Shulman, 2016).

Casos de ensino podem ser conceituados como narrativas e documentação de episódios escolares e/ou acadêmicos que possibilitam que essas situações sejam analisadas e interpretadas a partir de diversas perspectivas. Nas palavras de Nono e Mizukami (2006, p. 390), os casos são “narrativas que permitem o acesso aos conhecimentos sobre ensino envolvidos nos eventos descritos”.

Para essas autoras, casos de ensino podem

4 De acordo com Tardif (2014), a epistemologia da prática pode ser conceituada como área investigativa que se debruça sobre a compreensão dos saberes que são, efetivamente, mobilizados pelos professores no seu cotidiano de atuação profissional. É importante assinalar, todavia, preocupações nas produções acadêmicas sobre um possível “praticismo” na formação de professores, advindo de uma exacerbação desses pressupostos.

ser utilizados na investigação e no desenvolvimento da base de conhecimento para o ensino e na ampliação dos processos de raciocínio pedagógico de professores. A importância deste tipo de instrumento cresce quando se considera que o processo de aprender a ensinar ocorre no contexto de interação em que o professor exerce sua profissão e na reflexão sobre a ação docente. Além disso, ao descrever situações educativas singulares, os casos de ensino proporcionam análises de questões voltadas ao contexto de ensino e da sala de aula. Desse modo, permitem aos professores a reflexão com seus pares sobre tais situações e análise de conhecimentos profissionais da docência, o que possibilita transformar esses conhecimentos de modo que os alunos possam aprendê-los (Nono; Mizukami, 2006).

Diante de tal aspecto, buscamos relatar, neste artigo, os dilemas, dificuldades e características do processo de aprendizagem profissional da docência de professores-tutores que atuam no método PBL, bem como suas percepções sobre a potencialidade da escrita de casos de ensino para a sua formação profissional. Assim, o artigo estrutura-se em cinco seções: a presente introdução, onde são feitas contextualizações iniciais sobre o objeto investigado; a seção dois, que esclarece de forma sintética as principais características do método PBL e suas especificidades no curso de Engenharia de Computação, *locus* da pesquisa; a terceira seção, que tece considerações sobre os pressupostos teórico-epistemológicos norteadores do estudo e as conexões existentes entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente; a quarta seção, que coloca em relevo os procedimentos metodológicos que envolveram a realização da pesquisa, o *locus* da sua realização e as características dos participantes, bem como os procedimentos utilizados para a produção e análise dos dados empíricos; a seção cinco, que apresenta análises e problematizações sobre os dados coletados, realizando sínteses e problematizações à luz do quadro referencial; e, por fim,

apresentamos as considerações finais com os limites e principais resultados alcançados com o empreendimento do processo investigativo.

## O método PBL e o curso de Engenharia de Computação pesquisado

De acordo com a literatura especializada, o PBL pode ser conceituado como um método de instrução e aprendizagem colaborativa que se pauta na utilização de problemas da vida real ou nela inspirados para o processo de construção de conhecimento. Assim, o PBL caracteriza-se por utilizar, principalmente, esse tipo de problema para estimular o desenvolvimento dos estudantes no que toca o pensamento crítico, a capacidade de resolução de problemas e a aquisição de conhecimentos fundamentais em uma determinada área de conhecimento, entre outros aspectos (Ribeiro, 2005; Ribeiro; Mizukami, 2009).

Para Leon e Onófrío (2015), o PBL é um método formativo centrado no aluno e nas suas necessidades, tendo como principal característica o ensino por meio de pequenos grupos. No entanto, a proposta também pode ser aplicada em grupos maiores, a depender dos contextos. Autores como Smolka, Gomes e Siqueira-Batista (2014), por sua vez, definem o PBL como uma proposta pedagógica que se caracteriza, acima de tudo, por conceber o estudante como centro do processo educativo. De acordo com esses autores, a sua configuração está assentada nos pressupostos de que os estudantes constroem sua aprendizagem de forma ativa e de que os conhecimentos prévios e o raciocínio crítico que eles possuem devem servir de estímulos para a resolução de problemas, tendo como principal horizonte a ideia de uma aprendizagem que vai se dar por toda a vida.

Conforme sublinha Diana Wood (2003), para a efetividade dessa proposta torna-se necessária a implementação de alguns passos, a fim de que o método PBL funcione adequa-

damente em um grupo tutorial, a saber: 1) Leitura do problema e esclarecimento de termos desconhecidos; 2) Identificação dos aspectos delineados nos problemas propostos nos enunciados; 3) *Brainstorming*, com levantamento de ideias, hipóteses e possíveis explicações e soluções para o problema; 4) Resumo e esquematização das informações geradas e discutidas; 5) Elaboração de objetivos de aprendizagem que direcionarão o aprofundamento dos estudos; 6) Estudo individual dos objetivos e assuntos selecionados para resolver o problema; 7) Volta ao grupo tutorial para discussão dos problemas com base nos conhecimentos adquiridos em fase anterior.

Nesse contexto, é importante destacar que o currículo do curso de graduação em Engenharia de Computação, lócus de realização da pesquisa relatada, estrutura-se em um modelo híbrido, isto é, mescla disciplinas teóricas convencionais com a inserção de disciplinas integradoras baseadas no método PBL. Assim, o projeto pedagógico do curso de Engenharia de Computação pesquisado preconiza a defesa da interdisciplinaridade na proposta de organização curricular através da articulação de componentes isolados em disciplinas integradoras como, por exemplo, Estrutura de dados e Programação orientada a objetos.

A interdisciplinaridade efetiva-se, também, através de outras atividades propostas pelo curso, tais como projetos de pesquisa e extensão, estágios, o Programa de Educação Tutorial (PET), além do próprio trabalho de conclusão de curso, realizado pelos graduandos como requisito obrigatório para a obtenção de sua certificação. De acordo com Cintra e Bittencourt (2015), a inserção do PBL no referido curso de graduação teve também como principal objetivo proporcionar uma maior articulação entre teoria e prática, possibilitando, consequentemente, uma formação mais consolidada aos graduandos.

Destarte, salientamos que essa contextualização é importante para que o leitor compreenda as especificidades que demar-

cam o contexto de atuação profissional dos participantes da pesquisa no contexto do PBL do curso pesquisado. Por conseguinte, apresentamos, em forma de síntese, esclarecimentos teórico-conceituais sobre as relações existentes entre os processos de aprendizagem profissional da docência e o desenvolvimento profissional, demarcando suas características e especificidades.

## Aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional: a profissão docente em continuum

Como professores de diferentes níveis e modalidades de ensino aprendem a ensinar? De que modo transformam os conhecimentos específicos das suas disciplinas em ensino, de forma a torná-los pedagogicamente eficazes? Como professores constroem conhecimentos sobre a docência? Quais elementos contribuem para que se desenvolvam profissionalmente no exercício cotidiano da profissão docente? Quais estratégias utilizam para transformar os conhecimentos que possuem, de forma a consolidar a aprendizagem dos estudantes? Essas questões têm se constituído indagações importantes para diversos pesquisadores nacionais e internacionais, que as estudam a partir de uma multiplicidade de perspectivas teóricas, metodológicas e epistemológicas (Mizukami, 2004; Mizukami et al., 2010; Ramalho; Nuñez, 2014; Tardif, 2014).

Nesse contexto, as investigações sobre o tema da aprendizagem profissional da docência estão, de modo geral, fundamentadas nos pressupostos de um paradigma denominado “racionalidade prática”, que concebe a reflexão sobre a ação profissional como elemento estruturante para a sua mudança e ressignificação. Para Diniz-Pereira (2014), esse paradigma tem como um dos seus principais expoentes o pesquisador norte-americano Donald Schön (2000), que, após a publicação da obra intitu-

lada *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*, inaugurou novas abordagens teórico-investigativas para pensar a formação de profissionais de diversas áreas do conhecimento.

Nessa obra, Schön (2000) sistematizou proposições teóricas sobre a epistemologia da prática, que deve estar articulada com a questão do conhecimento profissional e tomar como ponto de partida a competência e o talento inerentes à prática habilidosa, especialmente no que diz respeito aos pressupostos da reflexão-na-ação desenvolvidos pelos profissionais em situações de incerteza e conflito.

Com efeito, Schön (2000) demonstrou que os currículos normativos das instituições acadêmicas ameaçam a competência profissional, pois a forma de conhecimento privilegiado nesses espaços se dá através da aplicação a problemas instrumentais da prática. Assim, esse autor propõe que as escolas superiores aprendam a partir de tradições orientadas para a prática, tais como os ateliês e projetos de formação, música e dança, enfatizando a instrução e a aprendizagem por meio do fazer.

No contexto brasileiro, as produções acadêmicas das pesquisadoras Maria da Graça Nicoletti Mizukami, Aline Reali Maria de Medeiros Reali, Regina Maria Tancredi e Rosa Maria Anunciato Oliveira, entre outras, vinculadas ao grupo de pesquisa Estudos sobre a docência: teorias e práticas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), interior de São Paulo, e cadastrado na base de dados do CNPq, também colaboraram para a consolidação de investigações sobre a referida temática em âmbito nacional.

Os estudos desenvolvidos por essas pesquisadoras utilizam como base teórica, principalmente, o referencial inaugurado pelo norte-americano Lee Shulman sobre a base de conhecimento para o ensino, os processos de raciocínio pedagógico e os casos de ensino como instrumentos formativos e investigativos de processos de desenvolvimento profissional docente. Tomam como inspiração teórica,

ainda, o ensino reflexivo, as teorias de ensino em contexto e as representações que possuem os docentes sobre o ensino que desenvolvem (Mizukami et al., 2010).

Entretanto, o que seria essa base de conhecimento profissionais para o ensino? Qual sua implicação para a análise de processos de aprendizagem docente? Lee Shulman (2014, p. 5) a definiu como “[...] um agregado codificado e codificável de conhecimentos, habilidades, compreensão e tecnologias, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva – e também um meio de representá-lo e comunicá-lo”. Contribuindo com essa discussão, Mizukami (2004, p. 3) complementa a conceituação da base de conhecimento, definindo-a como “[...] um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários e indispensáveis para a atuação profissional docente”. Em suma, essa base de conhecimento pode ser sintetizada em três categorias (Mizukami, 2004; Shulman, 2014): 1) Conhecimento de conteúdo específico: refere-se ao domínio dos conteúdos específicos de uma área de especialização que o professor precisa para lecionar. Inclui fatos, conceitos, processos e procedimentos de uma área de conhecimento. Esse conhecimento, embora importante, não é suficiente para garantir por si só o sucesso na aprendizagem e deve ser articulado e aprimorado continuamente com outros conhecimentos profissionais do ensino; 2) Conhecimento pedagógico geral: engloba os conhecimentos que vão além do saber de uma área específica, incluindo a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, desenvolvimento humano e cognição, conhecimento de contextos sociais e políticas educacionais, conhecimento de disciplinas paralelas, currículo, metas e princípios educacionais; 3) Conhecimento pedagógico do conteúdo: é a combinação entre conhecimento do conteúdo e pedagógico geral, mostrando como os conteúdos são organizados, representados e adaptados para diferentes situações de ensino. Esse conhecimento é elaborado cotidianamente no exercício da profis-

são e pode envolver estratégias como analogias, metáforas, simulações e representações para facilitar a apropriação do conhecimento pelos alunos. Essas três categorias de conhecimento trabalham em conjunto para embasar a prática pedagógica dos professores e apoiar sua atuação docente.

Conforme pode-se inferir pelas contribuições teóricas desses pesquisadores, trata-se de uma base de conhecimento dinâmica e não estável, que se modifica constantemente ao longo do exercício da docência. Nesse sentido, a ideia de uma base de conhecimento contribui significativamente para os estudos sobre a aprendizagem da docência, pois evidencia o caráter processual de consolidação da profissão e o modo pelo qual ela vai ganhando novos contornos ao longo do desenvolvimento profissional docente em diferentes fases da carreira.

Assim, adotamos as contribuições de Day (2001) e Garcia (2009), ao conceituarem o desenvolvimento profissional como processo no qual os professores são percebidos enquanto agentes de mudança, que renovam e reveem de forma individual e coletiva os seus compromissos com o ensino, com vistas ao delineamento de práticas eficazes em cada etapa de sua vida profissional.

Comungando do pensamento de Soares e Cunha (2010), pode-se afirmar, ainda, que o desenvolvimento profissional é uma concepção de formação continuada para professores em exercício, os quais são entendidos como profissionais da docência. Assim, para as referidas pesquisadoras, o desenvolvimento profissional pode ser concebido em duas perspectivas: a institucional e a pessoal. Na primeira, o desenvolvimento profissional é concebido como ações sistemáticas que visam alterar as crenças, as práticas e os conhecimentos profissionais dos professores, indo além do aspecto informativo. Já na perspectiva pessoal, o desenvolvimento profissional caracteriza-se, sobretudo, como uma vontade interna e permanente de crescimento pessoal e profissional, com disposição para refletir coletivamente sobre as práticas,

atitudes e crenças individuais e coletivas, com abertura para mudança.

Em suma, considera-se que os processos de aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional estão inter-relacionados, fazendo-se integrantes da trajetória dos professores de diferentes níveis de ensino. Vale dizer, também, que o desenvolvimento profissional envolve, ainda, questões estruturais, tais como: condições de trabalho, salariais, descanso semanal remunerado, perspectivas de carreira atrativas e uma série de elementos indispensáveis para uma atuação docente mais qualificada, tendo em vista o desprestígio social dessa profissão e sua proletarização no cenário de avalanche das políticas neoliberais, em especial nas últimas três décadas.

## Aspectos metodológicos

A pesquisa que originou este artigo é de abordagem qualitativa do tipo descritiva-analítica (Ludke; André, 1986; Minayo, 2010). Mais especificamente, o presente trabalho foi desenvolvido no contexto de uma pesquisa-formação, isto é, uma abordagem investigativa que visa promover uma experiência formativa para os participantes da pesquisa e uma ressignificação de suas práticas pedagógicas (Nóvoa, 2004). De acordo com Josso (2007), a pesquisa-formação contribui para a formação dos participantes por meio de aprendizagens reflexivas e interpretativas, permitindo que eles questionem retrospectivamente e prospectivamente seus projetos de vida e demandas de formação atuais.

Nesse sentido, a presente pesquisa-formação teve como foco o uso de casos de ensino como ferramenta tanto para coleta de dados quanto para formação profissional docente dos participantes da pesquisa. Os casos de ensino são considerados recursos formativos e investigativos para o desenvolvimento profissional de professores em diferentes níveis e modalidades de ensino, e a literatura apresenta diversas orientações metodológicas para

sua utilização como estratégia nesse contexto (Merseeth, 1996; Shulman, 2014; Shulman; Shulman, 2016). Eles podem tanto ser obtidos da literatura para análise daqueles que participam de uma formação docente, quanto podem ser escritos pelos mesmos.

A proposta formativa-investigativa junto aos professores-tutores do método PBL do curso de Engenharia de Computação fez uso de ambas as estratégias. Em síntese, ela pode ser estruturada em cinco etapas:

1. apresentação da proposta e convite aos professores-tutores do curso: exposição da pesquisa e de seus objetivos e benefícios de modo presencial, previamente agendado no lócus de trabalho dos professores-tutores, e eletrônico, por meio de e-mail. Em ambos os modos, os professores foram convidados a participar da pesquisa;
2. análise de um primeiro caso de ensino: os professores-tutores participantes foram incentivados a analisar um caso de ensino que mostrava dilemas e dificuldades enfrentadas por um tutor no método PBL, especialmente no campo da avaliação. A análise do caso de ensino foi conduzida com base em cinco questões abertas que abordaram aspectos como situações de tutoria semelhantes àquelas apresentadas no caso e descrição de conhecimentos profissionais adquiridos e mobilizados no exercício da tutorial no método PBL. Nessa oportunidade também convidamos os participantes a preencher um questionário socioprofissional;
3. análise de um segundo caso de ensino: desta vez, o caso de ensino trabalhado explorava dúvidas e aprendizados de um tutor durante as sessões tutoriais sobre a maneira e frequência de participação e intervenção nas discussões. As questões que guiavam a análise buscavam manifestar como se consolidam o conhecimento pedagógico e

conhecimento pedagógico do conteúdo dos professores-tutores para atuar em sessões tutoriais do método PBL. Ambos os casos de ensino foram criados por um dos pesquisadores para fins da pesquisa de mestrado à qual se liga este texto;

4. escrita de um caso de ensino: o objetivo desta etapa, que é o foco do relato de pesquisa deste artigo, consistiu em investigar como a elaboração de casos de ensino afeta o desenvolvimento profissional dos professores-tutores. Assim, os professores-tutores participantes foram desafiados a elaborar o seu próprio caso de ensino a partir de suas experiências com o método PBL. Para facilitar esse processo, foi realizado um encontro presencial com os professores-tutores no local de trabalho deles, com o intuito de esclarecer o conceito e os componentes de um caso de ensino e distribuir por escrito as diretrizes elaboradas previamente por um dos pesquisadores para a criação de um caso de ensino. Após o prazo acordado com os participantes da pesquisa, os 4 professores-tutores participantes devolveram a tarefa realizada para o endereço eletrônico dos pesquisadores;
5. avaliação do processo formativo: foi enviado um questionário por e-mail para os participantes avaliarem como a análise e elaboração de casos de ensino contribuíram para seu desenvolvimento profissional no método PBL. Em síntese, o questionário continha três questões abertas que solicitavam a indicação de aspectos positivos e negativos do processo formativo e a proposição de temas essenciais para a formação didático-pedagógica de tutores no método PBL.

É importante destacar que o curso de Engenharia de Computação investigado possuía, no período de realização do estudo, aproximadamente 40 professores na área de concentração Computação, dos quais 8 aderiram à pesquisa

na primeira etapa; porém, apenas 4 participaram da quarta etapa, que consistiu na elaboração de casos de ensino – foco deste estudo. Inúmeros foram os fatores que contribuíram para que os outros sujeitos não participassem dessa última etapa, tais como indisponibilidade de tempo para a elaboração do caso de ensino e envolvimento em demandas de trabalho da universidade, dentre outras questões.

Todos esses quatro participantes possuem formação acadêmica na área de Computação e regime de 40 horas semanais de trabalho. Dois possuíam a titulação de mestrado e dois, a titulação de doutorado. Dois deles atuavam na condição de professores substitutos e dois, como professores efetivos, em regime de dedicação exclusiva. Sua experiência como professores do Ensino Superior variava entre 1 e 19 anos e com o método PBL, entre 1 e 15 anos. Neste artigo, a fim de preservar as identidades dos participantes, utilizaremos nomes fictícios para identificá-los: Robson, Loislene, Marcelo e Ângela.

Após o envio dos casos de ensino pelos professores-tutores, o *corpus* empírico produzido foi armazenado em uma pasta de acesso particular dos pesquisadores, primando pelos aspectos éticos que envolvem a pesquisa na área das Ciências Humanas e Sociais.

A análise dos dados empíricos produzidos através dos casos de ensino construídos pelos tutores aconteceu mediante a aplicação de pressupostos da técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977), envolvendo basicamente três etapas: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Os dados foram categorizados por temáticas que emergiram *a posteriori* de forma recorrente nos depoimentos escritos elaborados pelos participantes da investigação.

É importante dizer, ainda, que a seleção dos excertos dos casos de ensino construídos pelos participantes da pesquisa esteve alinhada, basicamente, aos objetivos pré-definidos na investigação, ou seja, buscou-se apreender os processos de aprendizagem da docência,

dilemas e dificuldades enfrentadas por esses profissionais no contexto das sessões tutoriais do método PBL a partir das narrativas evidenciadas por meio dos casos de ensino. As leituras, inferências e problematizações feitas pelos pesquisadores sobre os dados empíricos foram pautadas nas contribuições teóricas dos autores que sustentam o quadro referencial da investigação. Assim, procedeu-se a uma articulação entre a teoria e a empiria, com a finalidade de compreender o objeto investigado.

## Casos de ensino elaborados pelos participantes: aprendizagens experienciais a partir do confronto com problemas da prática

Ao escreverem os casos de ensino com base nas orientações feitas pelos pesquisadores e, também, nas suas próprias experiências profissionais cotidianas, os 4 professores-tutores participantes desta pesquisa revelaram um conjunto de situações de conflito, dilemas, dificuldades e circunstâncias de sucesso no trabalho didático-pedagógico no âmbito das sessões tutoriais do método PBL do curso de Engenharia de Computação pesquisado. Nesse sentido, aspectos concernentes à avaliação da aprendizagem; dimensões da relação professor e aluno; expectativas em relação ao rendimento dos estudantes; “erros” no processo de condução de um componente curricular; o papel dos alunos nas sessões tutoriais; resoluções de conflitos entre estudantes nas sessões tutoriais do método PBL, dentre outros aspectos, foram temáticas que emergiram como foco na escrita dos casos de ensino elaborados pelos participantes.

Essas experiências relatadas pelos quatro participantes incidem, certamente, nos modos como eles aprendem a exercer a função de professores-tutores, uma vez que a aprendizagem da docência efetiva-se mediante o contato com

situações problemáticas, incertas, o que nos faz colocar em questão os princípios do paradigma da racionalidade técnica como solucionadores para os problemas emanados da prática pedagógica. Conforme sinalizam Mizukami e outros (2010), aprender a ser professor e a ensinar são processos e não eventos. Trata-se, portanto, de uma tarefa que não se conclui após a aquisição de determinados conteúdos e técnicas para a sua transmissão. Ainda de acordo com esses autores, trata-se de um tipo de aprendizagem que se dá, efetivamente, a partir do contato com situações problemáticas, o que passa a exigir o desenvolvimento de uma prática reflexiva por parte do docente.

Nesse sentido, descreveremos sinteticamente a seguir o conteúdo dos casos de ensino escritos pelos quatro participantes desta pesquisa.

### **Professor-tutor Robson: formulando problemas entre erros e acertos**

O professor-tutor Robson decidiu explorar no seu caso de ensino o relato de uma experiência negativa que vivenciou como tutor do método PBL, mais especificamente na elaboração de problemas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas em um determinado componente curricular:

[...] a minha primeira tarefa para esta disciplina foi pensar nos problemas para cada módulo do compilador.<sup>5</sup> No entanto, a primeira dúvida que tive foi que três problemas seriam pouco para uma disciplina de 60 horas (4 horas por semana). Sendo assim, pensei no primeiro problema como uma preparação para os alunos, ou seja, um ‘esquentar’ antes de iniciar de fato a implementação dos módulos do compilador. Portanto, o objetivo deste primeiro problema foi iniciar com o assunto de tradução de linguagens de programação, ou seja, o problema era simplesmente traduzir um programa escrito em uma linguagem para outra. E isso foi feito. (Robson).

5 Compilador é o software responsável por criar programas de computador. Baseado no código que é escrito através de uma linguagem de programação, o compilador analisa o código e gera o programa.

Nesse trecho já podemos notar a mobilização de conhecimento pedagógico do conteúdo quando o professor busca como transformar um conteúdo específico de compiladores na forma de um problema PBL. Quantos problemas são necessários? Como dividir e estruturar o conteúdo em torno de três problemas? Como escrever o problema? Estas são algumas questões próprias de professores-tutores iniciantes, como Robson, que emergem nesse contexto.

Mais adiante, o professor-tutor Robson evidencia, por meio do seu relato escrito, como o fato de ter elaborado um problema que praticamente não seria aproveitado ao longo das sessões tutoriais gerou diversos questionamentos dos estudantes sobre a funcionalidade do mesmo. Ainda no caso de ensino, Robson reconheceu a legitimidade de tais questionamentos, pois, na sua própria percepção, ficou evidenciado o seu “erro” na condução das atividades no referido componente curricular:

Qual foi a consequência disto? Ao iniciar o segundo problema, os alunos perceberam que o que eles tinham feito no primeiro problema praticamente não seria aproveitado no segundo. Em outras palavras, quase todo o código que eles tinham implementado não seria utilizado para a resolução do segundo problema. Isso causou questionamentos por parte deles. Por exemplo, me questionaram qual seria o propósito do primeiro problema na construção do compilador, dado que o código implementado (quase todo) não seria utilizado para a próxima etapa. **E este questionamento foi legítimo, pois eu havia explicado no início da disciplina que os problemas correspondiam à construção sequencial dos módulos de um compilador.** Expliquei que o primeiro problema era apenas o entendimento de um tradutor simples, no entanto, **ficou claro, tanto para mim quanto para os alunos, que a minha explicação não poderia resolver o problema de ter feito um problema ruim. Mas como já tinha passado o primeiro problema, não tivemos alternativa a não ser seguir com o segundo problema. Obviamente fiquei constrangido com esta situação, pois ficou evidente que foi um erro meu na condução da disciplina.** No entanto, superado isso, o restante da disciplina aconteceu como planejado (Robson, grifo nosso).

Embora o encadeamento dos problemas não seja um requisito no PBL, é importante encorajar o uso de conhecimento prévio. Na presente situação, o segundo problema aproveitava o conhecimento do anterior, mas não reusava o código de programação elaborado pelos estudantes anteriormente – essa era a queixa dos discentes. Mizukami (1996) explica que a sala de aula é um espaço marcado por multidimensionalidade, simultaneidade de eventos, imprevisibilidades e imediaticidades. Sendo uma atividade interativa, as aulas nem sempre acontecem conforme o planejamento inicial. Essa autora ainda acrescenta que professores lidam diariamente com situações complexas e com múltiplas variedades de interação, o que faz com que haja, muitas vezes, pouca oportunidade para que eles reflitam sobre os problemas e imediaticidades ali presentes. Nesse sentido, a reflexão sobre a ação docente desempenha papel fundamental para a sua ressignificação e mudança.

Digno de nota é o fato de o professor-tutor Robson escolher uma situação delicada em sua própria atuação profissional, levando-nos a uma reflexão sobre as incertezas, imprevisibilidades, singularidades e conflitos de valores que demarcam a profissão docente. Robson aponta, ainda, como tal situação gerou constrangimentos quanto à sua atuação profissional perante os discentes. Ao escrever sobre o(s) motivo(s) que o levou(aram) a escrever o caso de ensino, Robson se posiciona:

Escolhi esta situação porque **foi a minha primeira experiência como tutor no curso. Além disso, minha primeira experiência negativa. Por ter sido negativa, passei por um certo constrangimento diante dos alunos, um sentimento não muito agradável. Por outro lado, me fez repensar a disciplina e os problemas, o que acabou resultando em um novo problema no lugar do que foi usado no caso relatado, resolvendo a questão da sequência dos mesmos.** (Robson, grifo nosso).

Mais adiante, quando questionado sobre o que aprendeu quando viveu a situação relatada no caso de ensino, o participante posicionou-se afirmando que passou a compreender

que professores também erram. Ele explica, entretanto, que mesmo sendo esse princípio uma compreensão comum em sociedade, viver uma situação dessa natureza gerou-lhe um sentimento pouco agradável. Robson destaca, também, que atualmente possui um maior domínio do conteúdo específico relacionado aos tópicos desse componente curricular:

**Aprendi que professores também erram e que é necessário ter humildade para reconhecer o erro, e que isso não é motivo para desqualificar o professor. Na verdade, todo mundo sabe disso, mas quando você vive a situação, o sentimento não é agradável.** Obviamente que, no caso que descrevi, **eu não tinha o domínio do conteúdo que tenho hoje**, e talvez por isso eu não assumi o erro de forma mais aberta, com receio de ‘manchar’ a minha imagem como professor. Acredito que isso é normal para **professores iniciantes** ou quando pegamos uma disciplina nova para lecionar, pois sabemos que o domínio de uma disciplina se adquire com certo tempo de experiência. Falo isso para disciplinas que não foram temas de pesquisa de mestrado ou doutorado, ou seja, disciplinas que foram cursadas no mestrado ou doutorado, ou até mesmo apenas na graduação. **Hoje sou um professor mais tranquilo em relação a isso, ou seja, se algum aluno me faz uma pergunta e eu não sei a resposta, digo que não sei e que vou procurar a resposta.** (Robson, grifo nosso).

Os elementos apontados por Robson indicam aspectos importantes sobre a base de conhecimentos profissionais para o ensino e o seu processo de construção progressiva ao longo da carreira profissional. Como mencionado anteriormente, essa base de conhecimento é dinâmica de modo que o conhecimento profissional docente é constantemente melhorado, atualizado e, por isso, está em constante processo de aperfeiçoamento. Importa advertir, todavia, que a condução de uma disciplina requer que esse componente da base de conhecimento para o ensino – de conteúdo específico – seja cada vez mais consolidado, pois possui centralidade importante na promoção de aprendizagens mais duradouras e significativas aos discentes.

O depoimento de Robson leva-nos a refletir, por conseguinte, sobre a necessidade de políticas de formação, acolhimento e desenvolvimento profissional aos professores iniciantes, visto que os professores em início de carreira enfrentam situações de conflito e um processo de transição da condição de estudantes para a de professores. Cruz e outros (2022) corroboram com tais posições, sinalizando que as constatações das pesquisas realizadas nos últimos anos indicam que os primeiros anos de atuação docente são marcados por experiências que definirão a permanência na carreira e afetarão o desenvolvimento profissional. Apoiados nos estudos de Vaillant (2021), Cruz e outros (2022) apontam que, apesar do crescente número de estudos sobre indução profissional de professores iniciantes, na América Latina são ínfimos os sistemas educativos que contam com políticas formais de indução, aspecto que nos leva a refletir sobre a necessidade de ações institucionais nessa direção.

Por fim, o professor-tutor Robson também registrou a importância da reflexão como elemento que pode colaborar para a revisão das práticas de ensino:

Aprendi que a reflexão sobre os erros e acertos é um exercício importante na docência, pois através desta reflexão podemos melhorar a nossa prática de ensino. Particularmente, procuro anotar fatos importantes (novas ideias, sugestões de alunos, observações feitas durante as sessões etc.) que aconteceram em um semestre, para que no próximo semestre os erros ou acertos sejam corrigidos ou melhorados. (Robson).

Tais aspectos vão ao encontro das contribuições teóricas de Mizukami (1996) ao elucidar as características do ensino reflexivo e a importância de compreender que a reflexão oferece aos professores a oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e das suposições subjacentes a essas práticas. Além disso, as aprendizagens da docência ocorrem, grande parte das vezes, em situações complexas que constituem as aulas, conforme exposto ante-

riormente. Nesse sentido, os elementos descritos e refletidos no caso de ensino elaborado pelo professor Robson corroboram o processo construtivo de aprendizagem da profissão docente a partir do contato com situações incertas, dúbias e marcadas por contradições. Esse aspecto característico da profissão docente passa a requerer, sem dúvidas, a configuração de políticas de formação inicial e continuada voltadas a atender as reais demandas e necessidades de formação enfrentadas por esses sujeitos. Além disso, conforme adverte Candau (1996), para um adequado desenvolvimento de propostas de formação continuada é necessário ter presentes as características das diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério. Nas palavras dessa autora: “[...] os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar esta realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas [...]” (Candau, 1996, p. 143).

### ***Professora-tutora Loislene: buscando a melhor solução***

A professora-tutora Loislene buscou explorar, no caso de ensino que construiu, dimensões relacionadas às expectativas do professor em relação aos estudantes e o seu rendimento em componentes curriculares. Ela procurou focalizar no seu relato como as expectativas iniciais dos docentes são, muitas vezes, colocadas em questão frente a atitudes de pré-conceitos ou ideias preconcebidas sobre o engajamento dos discentes nas atividades de resolução de problemas que requerem, necessariamente, implicação e engajamento:

No primeiro problema da disciplina, nós, tutores, entregamos um pacote de código-fonte incompleto, para que os alunos o [finalizassem] seguindo as melhores práticas do paradigma da linguagem de programação escolhido. **Não é incomum que os alunos escolham as soluções mais simples de desenvolver para solucionarem o desafio. Mas não é que a minha turma insistia em discutir, discutir, discutir até encontrar não somente uma solução, mas**

**‘a solução’, o desenvolvimento do sistema de maneira que a tutora, no caso eu, não encontrasse nenhum erro de modelagem, nenhuma falha no uso da linguagem nem nos demais aspectos avaliados?** (Loislene, grifo nosso).

Mais adiante, a participante escreve no seu caso de ensino episódios das sessões tutoriais que revelam a participação ativa dos estudantes para a resolução do problema proposto e as estratégias didático-pedagógicas utilizadas para que a proposta metodológica da atividade se efetivasse:

O aumento crescente na discussão e vontade do grupo de entregar ‘a solução’ foi, em parte, liderado por mim em **trocias frenéticas de e-mails nas quais os estudantes me faziam perguntas e eu as respondia de maneira indireta, retornando a pergunta ao grupo, porém chamando atenção do mesmo às vantagens e desvantagens das propostas de soluções apresentadas pelos alunos. Quando era dia de reunião tutorial, a discussão avançava com base nas situações levantadas virtualmente em dias anteriores, nos e-mails. Os alunos pareciam perseguir fixamente ‘a solução’, e cada vez que eu não respondia diretamente às suas perguntas, pareciam mais curiosos para entender o que fazer, como fazer.** (Loislene, grifo nosso).

As discussões entre os membros de um grupo tutorial e o professor-tutor muito comumente restringem-se ao momento da sessão tutorial, embora eles tenham meios de se comunicar para além deste momento. Nesse caso, a disposição dos estudantes fez com que as discussões com a professora-tutora avançassem para além desse momento presencial de ensino-aprendizagem. Essa atitude acabou confrontando a crença da professora-tutora sobre a (des)acomodação de seus estudantes, no sentido de pensarem uma solução para o problema que fosse muito elementar ou simplória.

Ao ser questionada sobre o motivo que a levou a escolher a situação-foco do caso, a professora-tutora Loislene destacou o fato de ter ficado impressionada com o trabalho impli-

cado e coletivo das equipes, que ultrapassou, inclusive, o tempo das aulas presenciais:

Porque fiquei impressionada [com o] quanto os alunos estavam dispostos a desenvolver um trabalho de qualidade, utilizando para isso um excessivo tempo fora de sala de aula (o número excessivo e até incomum de e-mails trocados com o tutor evidenciam isso) e respondendo, em tempo real, às inquietações que surgiam a cada troca de e-mails. (Loislene).

Loislene ponderou, ainda, que a principal aprendizagem que teve ao viver a situação descrita no conteúdo do seu caso de ensino foi a compreensão sobre a necessidade de não rotular os estudantes: “Aprendi que não devemos rotular os alunos como ‘aqueles que querem entregar o trabalho com a qualidade suficiente para tirar um 7’ ou supor que ‘grupo pequeno é um grupo de produtividade questionável’.”

Ao ponderar sobre suas crenças, ela também pôde enfatizar a importância de compreender a necessidade da atuação profissional do tutor em PBL pautada nos pressupostos teórico-metodológicos da proposta:

Escrever esse caso foi importante para eu lembrar que não podemos subestimar nossos estudantes e perceber, mais uma vez, que a metodologia PBL possibilita que os alunos percorram seus próprios caminhos e enxerguem o professor não como aquele que detém o conhecimento, mas sim alguém que os auxilia a percorrer os caminhos escolhidos na busca individual pelo conhecimento. (Loislene).

De fato, o método PBL não encara o professor como um expositor ou detentor absoluto do conhecimento, mas como guia ou facilitador do desenvolvimento de conhecimentos e competências essenciais para a vida acadêmica e profissional. Adicionalmente, ao privilegiar o uso de situações-problema, o método PBL acaba por favorecer justamente que os estudantes possam percorrer seus próprios caminhos, ainda que em meio a mais incertezas do que certezas, fomentando continuamente a autonomia, a autoconfiança e a habilidade de aprendizagem contínua.

## Professora-tutora Ângela: a coordenação da coordenação

A professora-tutora Ângela buscou explorar na construção do seu caso de ensino a descrição de uma situação específica numa sessão tutorial do método PBL, mais especificamente sobre o papel do coordenador desempenhado por estudantes nesse contexto. Durante as sessões tutoriais existem alguns papéis que os estudantes assumem alternadamente; um deles é o de coordenador, no qual o estudante tem a responsabilidade de garantir o uso adequado do método PBL, gerenciar o tempo frente às demandas, encorajar a participação de todos e apoiar o registro e a organização das decisões tomadas.

O caso foca na dimensão procedimental e atitudinal dos estudantes como coordenadores nas sessões tutoriais em PBL. Nesse sentido, extraímos do caso de ensino construído por Ângela a situação de tensão colocada em destaque:

De maneira geral, a sessão tutorial transcorreu bem. O fato que me chamou mais atenção foi o comportamento de um dos estudantes no papel de coordenador. Eles (os dois coordenadores)<sup>6</sup> tinham um desafio a mais nesta sessão tutorial, que era não só organizar e conduzir a participação de todos, incentivando-os quando preciso, oportunizando que todos falassem e contribuíssem, mas também se autogerir. Precisavam se auto-organizar, no sentido de que os dois deveriam coordenar a mesma sessão, garantindo que todos, independentemente a que grupo pertenciam, pudessem contribuir. (Ângela).

Mais adiante, Ângela continua a explorar no caso de ensino a descrição da situação com maiores detalhes, evidenciando como a postura de um dos coordenadores da sessão tutorial fugia do que se espera de alguém assumindo essa condição:

6 A professora-tutora Ângela precisou assumir um grupo de um outro professor-tutor, que havia faltado. Assim, ela ficou com 20 estudantes, em vez de 10, para realizar a sessão tutorial. Embora fosse realizar a sessão com os 20 estudantes, ela decidiu pela atribuição de 2 coordenadores, um para cada grupo, de modo que cada coordenador estivesse atento ao seu grupo de origem.

Um dos estudantes/coordenadores não soube exercer, a contento, o seu papel, ou pelo menos exerceu parcialmente. Ele participou bastante na sessão, mas enquanto coordenador deixou a desejar. Ele foi muito controlador, centralizador, inclusive não soube dividir o papel de coordenação com o seu colega. Interrompia a fala do outro colega/coordenador, às vezes inclusive a de outros colegas. Em um determinado momento, inclusive, se levantou e ficou em pé na frente da sala, próximo ao quadro. (Ângela).

O caso de ensino construído pela participante é instigante, expondo a descrição/análise e reflexão sobre o seu papel como professora-tutora no contexto das sessões tutoriais do método PBL. Nesse sentido, vejamos o relato escrito por Ângela, em que ela evidencia a sua atitude diante do referido discente:

Para não ser indelicada e para não constrangê-lo, deixei-o por algum tempo nesta posição centralizadora e em pé em frente a todos. Em um determinado momento, falei com ele: 'Senta um pouco, você está na frente do quadro, impedindo que os outros vejam e acompanhem o que está escrito.' (Ângela).

Ao final da sessão tutorial, Ângela buscou dar à turma um *feedback* sobre a realização da sessão tutorial:

No fim da sessão tutorial, reservei 15 minutos finais para dar um *feedback* daquela sessão tutorial. Meus estudantes já estavam acostumados com essa dinâmica, que era corriqueira nas sessões anteriores, ou seja, eu sempre reservava os minutos finais para dar um *feedback* da sessão, das atitudes, dos comportamentos e das contribuições de cada um deles, ou pedia que se autoavaliassem. Dessa forma, nesse momento pude falar que senti falta da fala de alguns estudantes, que se mantiveram 'calados' durante toda a sessão, ainda que incentivados, em alguns momentos, pelos seus coordenadores e por mim. Aproveitei também a oportunidade para falar de cada um dos coordenadores, um mais 'apagado', 'ofuscado' pelo outro, que se mostrou mais 'controlador'. Pedi que tivessem cuidado sempre quando exercem o papel de coordenador, pois a intenção é oportunizar a fala de todos, e não, ao contrário, impedir ou diminuir as possibilidades de troca de informações. Em se tratando da autogestão da coordenação, falei que esse

cuidado deveria ser redobrado, pois tínhamos duas pessoas no mesmo papel. Falei, inclusive, que algumas pessoas têm naturalmente o papel de liderança e que, por isso, às vezes coordenam a sessão ainda que não sejam, formalmente, o coordenador. (Ângela).

Observa-se aqui que o papel da tutora não se centra apenas em apresentar a dimensão conceitual aos estudantes, mas, sobretudo, visa a promover o desenvolvimento de atitudes e competências, aspecto que está em consonância com os fundamentos do método PBL.

Ao ser questionada sobre o motivo pelo qual escolheu descrever essa situação, a professora-tutora Ângela revela que isso se deu, efetivamente, pelo seu incômodo com o fato de o aluno não ter compreendido o real papel do coordenador no âmbito de uma sessão tutorial do PBL. Na sua percepção, a principal aprendizagem que pôde ter ao construir esse caso de ensino foi a constatação de que esse papel de coordenador é um dos mais difíceis de compreender:

Essa situação e outras semelhantes me mostram, ao longo da experiência com o PBL, que dos três papéis dos estudantes, este é o mais ‘temido’ pelos estudantes, por não entenderem exatamente como devem se comportar, o que devem fazer e, por isso, há sempre a recusa em exercê-lo. (Ângela).

Por fim, a participante Ângela revela que a principal aprendizagem obtida ao escrever o caso de ensino foi a compreensão sobre a importância do registro da prática pedagógica e da sua sistematização através de histórias e episódios que permitiriam aos docentes do curso de Engenharia de Computação o contato com um material didático rico e importante para consulta sobre situações de conflito no âmbito do trabalho nas sessões tutoriais do método PBL:

Aprendi que, se tivéssemos o hábito de escrever os casos [de ensino] que acontecem ao longo da dinâmica PBL (ainda que de forma breve), teríamos um material didático/pedagógico rico e importante para não repetirmos os mesmos erros, entender como foram enfrentados e so-

lucionados problemas recorrentes, e teríamos ‘memória’/história do PBL no curso. Senti dificuldade, por exemplo, de relembrar situações vividas em anos anteriores. (Ângela).

Shulman (2014) contribui com essa discussão ao afirmar que uma das frustrações do ensino como profissão é a extensa amnésia individual e coletiva, e, por isso, diz que as melhores criações dos educadores são perdidas pelos seus pares, tanto contemporâneos, como futuros. Nas suas próprias palavras:

Ao contrário de campos como a arquitetura (que preserva suas criações em plantas e edifícios), o direito (que constrói uma literatura de casos com opiniões e interpretações), a medicina (com seus registros e estudos de caso) e até mesmo o xadrez, o bridge ou o balé (com suas tradições de preservar tanto os jogos memoráveis como as performances coreografadas por meio de formas inventivas de notação e registro), o ensino é conduzido sem a audiência de seus pares. Carece de uma história da própria prática. (Shulman, 2014, p. 212).

Shulman (2014) ainda afirma que sem esse sistema de notação e história torna-se difícil a análise, codificação e interpretação dos princípios da prática. Assim, aponta, a partir de pesquisas realizadas com professores de diferentes níveis de ensino, que é possível concluir sobre o quão extenso é o conhecimento “potencialmente codificável que pode ser extraído da sabedoria da prática” (Shulman, 2014, p. 212).

### ***Professor-tutor Marcelo: mediando conflitos***

Em seu caso de ensino, o professor-tutor Marcelo retratou uma situação dilemática envolvendo o trabalho em equipe. Durante um determinado semestre ele assumiu a disciplina de Engenharia de Software, que trabalha com um problema-projeto. Em vez de elaborar problemas independentes ao longo do semestre, havia apenas um problema, mas dividido em etapas. Entre os estudantes foi eleito um gerente do problema-projeto para cada etapa com o intuito de favorecer que os estudantes compreendam o processo de desenvolvimento

de software desde a gestão de pessoas, divisão de tarefas e liderança.

A tensão do caso teve início quando, durante uma das etapas, um estudante alterou unilateralmente a modelagem de um banco de dados que havia sido acordada durante uma das sessões tutoriais. A atividade da modelagem era em dupla e o parceiro da dupla reportou esse comportamento ao gerente do grupo, que, por sua vez, tentou dialogar com o estudante que havia tomado a decisão de maneira arbitrária. A tentativa foi em vão, porque o gerente recebeu “uma resposta arrogante e autoritária”. Isso gerou impactos negativos, como o atraso do cumprimento das metas e a percepção do gerente de que “seu papel era inútil”.

Ao tomar conhecimento da situação, o professor-tutor Marcelo fez a seguinte abordagem:

Eu conversei com as partes envolvidas e com todo o grupo e transformei isso em uma situação real, pois situações como essa acontecem no mercado de trabalho e devem ser contornadas da melhor forma possível, sem ferir os egos, sem agredir as pessoas, mas com pulso firme das pessoas que ocupam cargos de gerência. Deve-se salientar o papel do trabalho em equipe, do companheirismo e da amizade. (Marcelo).

Ele tentou conscientizar sobre como essas situações são reais em ambientes de trabalho – um pressuposto do próprio método PBL, quando propõe que os problemas sejam baseados no futuro mundo profissional do estudante. Essa foi, inclusive, a razão pela qual ele escolheu essa situação para escrever o caso de ensino: “[...] uma situação conflitante e que reflete um caso real do mundo do desenvolvimento de software profissional”. Ele precisou destacar que a aprendizagem nesse contexto não estava restrita aos aspectos puramente técnicos, mas também alcançava aspectos mais amplos, como gestão e trabalho em equipe:

Mas não é porque você tem uma nova ideia que ela, mesmo sendo boa, é viável para um projeto de software. Depende das determinações, depende do objetivo, depende da viabilidade perante o ponto em que o projeto está, depende do custo, do tempo e do esforço gasto para pôr

em prática esta nova ideia. Forçá-la a qualquer custo sem o consenso dos demais, e sem a aprovação da hierarquia superior, é errado e ruim para todo o processo. (Marcelo).

De modo análogo, podemos enfatizar aqui que também o professor-tutor Marcelo, muito além do conhecimento de conteúdo específico, precisou mobilizar conhecimento pedagógico geral para lidar com a situação descrita. De modo especial, ele aprendeu a partir dessa situação a gerir conflitos, um elemento que constantemente emerge em sala de aula.

## Considerações finais

Neste estudo, investigamos os processos de aprendizagem profissional da docência e a base de conhecimento para o ensino de professores-tutores envolvidos no método PBL de um curso de Engenharia de Computação. Identificamos que o desenvolvimento profissional desses docentes ocorre por meio de enfrentamento de dilemas e situações conflituosas na prática pedagógica do PBL. A base de conhecimento dos professores-tutores mostrou-se multifacetada e, apesar da importância do conhecimento do conteúdo específico e do conhecimento pedagógico do conteúdo, foi o conhecimento pedagógico geral que se destacou de modo enfático quando os professores necessitaram mobilizar conhecimentos desse tipo nas situações próprias dos pressupostos epistemológicos do método PBL, como elaboração de problemas, coordenação das sessões tutoriais pelos estudantes, mediação de conflitos etc.

Os casos de ensino mostraram-se um instrumento valioso para explicitar o processo de aprendizagem da docência nesse contexto. No entanto, ao menos uma limitação pode ser destacada: processos de escrita de casos costumam incluir sessões de *feedback* para enriquecer e adequar os casos escritos, mas isso não aconteceu por limitação de tempo dos professores-tutores. Eles entregaram apenas uma versão que, em geral, não estava suficientemente desenvolvida ou na qual fal-

tavam detalhes importantes. Ademais, a breve extensão dos casos (até duas páginas) acabou restringindo seu potencial formativo na pesquisa-formação e a própria análise empreendida neste trabalho.

Apesar das limitações, o trabalho tem implicações relevantes para o campo da Educação. Este estudo convida à reflexão sobre a atuação profissional dos docentes universitários e aponta a necessidade de novas investigações sobre a aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional no contexto do método PBL. A presente pesquisa também pode servir tanto de subsídio para políticas institucionais de formação didático-pedagógica, quanto para novas pesquisas que explorem o potencial formativo dos casos de ensino.

Em suma, este trabalho contribuiu para o avanço do conhecimento na área de Educação e formação de professores e apresentou resultados relevantes para o aprimoramento da prática pedagógica e do desenvolvimento profissional de professores universitários. Ainda há muito a ser compreendido sobre a atuação desses profissionais, e novos estudos são necessários para desvendar os desafios e dilemas vivenciados no exercício do magistério superior, especialmente no contexto do método PBL. Nesse sentido, apontamos, sobretudo, a escrita de casos de ensino por professores universitários, desprovidos de uma formação pedagógica inicial, como estratégia que lhes permite consultar, registrar e refletir sobre episódios complexos e situacionais do cotidiano do ensino superior.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

CANAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria R. (orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 1996. p. 139-152.

CINTRA, Cristiano da Silva; BITTENCOURT,

Roberto Almeida. Being a PBL teacher in computer engineering: an interpretative phenomenological analysis. In: FRONTIERS IN EDUCATION CONFERENCE (FIE), 45., 2015, El Paso. **Proceedings** [...]. El Paso, 2015.

CRUZ, Giseli Barreto da; COSTA, Elana Cristiana dos Santos; PAIVA, Marilza Maia de Souza; ABREU, Teo Bueno de. Indução docente em revisão: sentidos concorrentes e práticas prevaletentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, e09072, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4JwtgxNHdScBjmYwR5b7GZg/?lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2023.

D'ÁVILA, Cristina Maria; LEAL, Luiz Antonio Batista. Nos labirintos da docência universitária: saberes profissionais construídos em redes educativas. In: RAMOS, Kátia; VEIGA, Ilma Alencastro Passos (org.). **Desenvolvimento profissional docente: currículo, docência e avaliação na educação superior**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013. p. 179-208.

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

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Revista Educação e Sociedade**, Naviraí, MS, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>. Acesso em: 7 set. 2022.

HMELO-SILVER, Cindy E. Problem-based learning: what and how do the students learn? **Educational Psychology Review**, v. 16, n. 3, p. 235-266, set. 2004.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano XXX, v. 3, n. 63, p. 413-438, set./dez. 2007.

LEON, Luciana Brosina; ONÓFRIO, Fernanda de Quadros. Aprendizagem Baseada em Problemas na graduação médica – uma revisão da literatura atual. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 39, n. 4, p. 614-619, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora EPU, 1986.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. **Desarrollo profesional docente: como se aprende a enseñar?** Madrid: Narcea Ediciones, 2009.

MERSETH, Katherine K. Cases and case methods in teacher education. In: SIKULA, John (ed.). **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, 1996. p. 722-744.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições teóricas de Lee Shulman. **Revista Educação**, Santa Maria, RS, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 7 set. 2022.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Alina Maria R. (orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p. 59-91.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de formação e investigação**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MOREIRA, Jefferson da Silva. **Aprendizagem profissional da docência e base de conhecimento para o ensino de tutores que atuam no método Problem-Based Learning (PBL)**. 2019. 276 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana, BA, 2019.

MOREIRA, Jefferson da Silva; RIBEIRO, Marinalva Lopes. Conhecimentos profissionais mobilizados por professores-engenheiros para gerir dilemas da prática pedagógica. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 124-141, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2252>. Acesso em: 7 set. 2022.

MOREIRA, Jefferson da Silva; SANTOS, David Barreto dos. A base de conhecimento para a docência de tutores do método *Problem-Based Learning* (PBL). **Revista Cocar**, v. 14, n. 28, p. 599-621, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3140>. Acesso em: 17 jul. 2023.

MOREIRA, Jefferson da Silva; SANTOS, David Barreto dos. Dilemas em práticas avaliativas e necessidades formativas de tutores no método

*Problem-Based Learning* (PBL). **Comunicações Piracicaba**, v. 28, n. 2, p. 157-179, maio/ago. 2021.

MOREIRA, Jefferson da Silva; SANTOS, David Barreto dos; SILVA, Fabrício Oliveira da. Aprendizagem experiencial da docência universitária: desenvolvimento profissional de professores tutores no método *Problem-Based Learning*. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 68, p. 184-209, 2021.

NEWMAN, Mark J. Problem-Based Learning: an introduction and overview of the key features of the approach. **Journal of Veterinary Medical Education**, v. 32, n. 1, p. 12-20, 2005.

NONO, Maevi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan./dez. 2002. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1365>. Acesso em: 8 set. 2022.

NONO, Maevi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1450>. Acesso em: 8 set. 2022.

NÓVOA, Antonio. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Christine (org.). **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 11-17.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán. Aprendizagem da docência, formação e desenvolvimento profissional: trilogia da profissionalização docente. In: RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán (org.). **Formação, representações e saberes docentes: elementos para se pensar a profissionalização dos professores**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

RIBEIRO, Luís Roberto Camargo. **Aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma implementação na educação em engenharia na voz dos atores**. 2005. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, 2005.

RIBEIRO, Luís Roberto Camargo; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. A perspectiva docente sobre

uma implementação da aprendizagem baseada em problemas (PBL) no ensino de engenharia. In: Reali, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; Mizukami, Maria da Graça Nicoletti. **Complexidade da docência e formação continuada de professores**. São Carlos, EdUFSCar, 2009.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 8 set. 2022.

SHULMAN, Lee; SHULMAN, Judith. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 120-142, jan./jun. 2016.

SMOLKA, Maria Lúcia Ribeiro Marra; GOMES, Andréia Patrícia; SIQUEIRA-BATISTA, Rodrigo. Autonomia no contexto pedagógico: percepção de

estudantes de medicina acerca da aprendizagem baseada em problemas. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 38, n. 1, p. 5-14, 2014.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Vozes, 2014.

VAILLANT, Denise. La inserción del profesorado novel en América Latina: hacia la integralidad de las políticas. **Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, v. 25, n. 2, p. 79-97, 2021. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18442>. Acesso em: 18 mar. 2023.

WOOD, Diana F. ABC of learning and teaching in medicine: Problem based learning. **BMJ**, v. 326, p. 328-330, 2003.

*Recebido em: 18/03/2023*

*Aprovado em: 12/12/2023*



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

# TORNAR-SE PROFESSOR(A) UNIVERSITÁRIO(A): APRENDIZAGENS, CONCEPÇÕES, DESAFIOS E ENGAJAMENTOS

*Elzanir dos Santos\**

*Universidade Federal da Paraíba*

<https://orcid.org/0000-0001-9026-7953>

## RESUMO

Este artigo resulta de uma pesquisa que objetivou analisar processos identitários de professores(as) que atuam em uma universidade pública do estado da Paraíba, a partir de memoriais elaborados para progressão na carreira. A abordagem metodológica foi a pesquisa (auto)biográfica. As reflexões tematizam aprendizagens, concepções e desafios atinentes ao processo de se construir enquanto docente universitári(o)a. As análises denotam engajamentos políticos como fator importante no aprender a profissão; concepções de docência associadas à transformação individual; desafios relativos às condições de trabalho; engajamentos que evocam o sentimento de pertença à docência; bem como a dimensão autoformativa da escrita dos memoriais, consubstanciada em um balanço das trajetórias e dos modos de aprender e estar na profissão, anunciando devires e ensejando processos de autocompreensão/autoformação e de (re)descoberta de si.

**Palavras-chave:** Processos identitários; docência universitária; memoriais acadêmicos; autoformação.

## ABSTRACT

### **BECOMING A UNIVERSITY TEACHER: LEARNINGS, CONCEPTIONS, CHALLENGES AND ENGAGEMENTS**

This article is the result of research that aimed to analyze the identity processes of teachers who work at a public university in the state of Paraíba, based on memorials prepared for career progression. The methodological approach was the (auto) biographical research. The reflections focus on learning, conceptions and challenges related to the process of becoming a university professor. The analyzes denote political commitments as an important factor in learning the profession; teaching concepts associated with individual transformation; challenges related to working conditions; engagements that evoke the feeling of

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFCE). Docente do Departamento de Metodologia da Educação (DME) do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa-PB. E-mail: [elzanir.santos3@academico.ufpb.br](mailto:elzanir.santos3@academico.ufpb.br)

belonging to teaching; as well as the self-formative dimension of the writing of the memorials, embodied in a balance of trajectories and ways of learning and being in the profession, announcing becomings and giving rise to processes of self-understanding/self-formation and (re)discovery of oneself.

**Keywords:** Identity processes; university teaching; academic memorials; self-training.

## RESUMEN

### CONVERTIRSE EN DOCENTE UNIVERSITARIO: APRENDIZAJES, CONCEPCIONES, DESAFÍOS Y COMPROMISOS

Este artículo es el resultado de una investigación que tuvo como objetivo analizar los procesos de identidad de los profesores que actúan en una universidad pública en el estado de Paraíba, a partir de memoriales elaborados para la progresión de la carrera. El enfoque metodológico fue la investigación (auto) biográfica. Las reflexiones se centran en aprendizajes, concepciones y desafíos relacionados con el proceso de convertirse en profesor universitario. Los análisis denotan compromisos políticos como un factor importante en el aprendizaje de la profesión; enseñanza de conceptos asociados a la transformación individual; desafíos relacionados con las condiciones de trabajo; compromisos que evocan el sentimiento de pertenencia a la docencia; así como la dimensión autoformativa de la escritura de los memoriales, plasmada en un equilibrio de trayectorias y modos de aprender y estar en la profesión, anunciando devenires y dando lugar a procesos de autocomprensión/autoformación y (re) descubrimiento de uno mismo.

**Palabras clave:** Procesos de identidad; enseñando universitaria; memoriales académicos; Auto-entrenamiento.

## Introdução

As análises apresentadas neste artigo resultam de uma pesquisa de pós-doutoramento e tematizam aspectos da construção identitária de professore(a)s de uma universidade pública do estado da Paraíba. A pergunta orientadora da investigação foi delineada da seguinte forma: Como as construções identitárias de docentes do Magistério Superior são consubstanciadas nos memoriais acadêmicos elaborados para progressão na carreira?

Parte-se do pressuposto de que o ato de escrever o memorial acadêmico, para aceder ao nível de Professor Titular, constitui uma das poucas oportunidades em que o(a) professor(a) universitário(a) pode falar de si, refletindo e objetivando, na escrita – para além de questões técnicas ligadas ao seu fazer –, temas que fazem emergir dimensões da sua

subjetividade. Portanto, o memorial constitui uma rica fonte de produção de dados acerca da construção da profissão e do fazer docente, em contexto universitário.

Assim, as narrativas memorialísticas trazem à luz, de um lado, descrição de feitos ligados ao ensino, à pesquisa, à extensão, à gestão, dentre outras atividades próprias desse campo de atuação. De outro, evidenciam reflexões docentes acerca de aprendizagens – resultantes das múltiplas experiências que compõem as suas trajetórias profissionais –, preferências, engajamentos, (in)satisfações e desafios enfrentados no fazer cotidiano do exercício profissional. Todos esses elementos compõem uma teia de significados atribuídos à profissão e denotam modos de ser, estar e sentir a docência, isto é, modos de construir processos identitários. Estes podem

ser definidos como uma construção no tempo, dinâmica, não linear, multifacetada e polifônica, a qual é constituída no diálogo entre o eu e os outros, o eu e o mundo (Santos; Braga, 2015). A identidade profissional inscreve-se como uma de suas faces e pode ser definida como um

[...] processo de socialização secundária que se constrói a partir da apropriação de saberes profissionais, os quais se constituem a partir de conceitos que, por sua vez, têm como base um vocabulário, modelos, proposições, saber fazer, prescrições e significados que transmitem uma concepção de mundo e que têm como referência um campo especializado (Dubar, 1997, p. 112).

Reiterar o caráter complexo da identidade traduz-se na sua possibilidade de articular dimensões aparentemente contraditórias e constitutivas dos sujeitos. Ela é, portanto, constituída de dinâmicas que articulam estabilidade e provisoriedade, individualidade e coletividade, subjetividade e objetividade, as quais, em conjunto, constroem os indivíduos e conformam as instituições.

Nessa linha, a abordagem metodológica amparou-se no campo da Pesquisa (Auto) Biográfica, a partir de autoras como Passeggi (2008, 2008b, 2010); Josso (2004, 2006) e Delory-Momberguer (2006, 2012, 2016). O campo da pesquisa (auto)biográfica tem como centralidade as explicações sobre a realidade social, na perspectiva dos sujeitos que a experimentam. Desta forma, as subjetividades, as experiências, os sentidos atribuídos aos acontecimentos, tempos, espaços, pessoas, escolhas e motivações que balizam as existências são enfocadas tomando as narrativas de si como principal meio de acesso a tais explicações e interpretações sobre o mundo.

Nesta ótica, Passeggi (2008), Passeggi, Souza e Vincentini (2011) e Rêgo (2014) e Silva (2016) defendem que o processo de autorreflexão, ensejado pela escrita do memorial, favorece aquele que narra um processo formativo, em face de uma tomada de consciência de suas escolhas, de seus conhecimentos, das opções teórico-metodológicas de suas ações.

O enfoque, aqui, foram estudos e procedimentos que têm como objeto os memoriais acadêmicos, isto é, aqueles elaborados para ingresso e/ou progressão na carreira. Definiu-se como recorte temporal as defesas e apresentações de Memorial ocorridas entre os anos 2010 e 2020, por parte de docentes que atuam em cursos de licenciatura de uma universidade pública no estado da Paraíba, o que possibilitou acessar um *corpus* documental de dezesseis memoriais.

A análise e sistematização dos dados tomou como referência as contribuições de Jovchelovitch e Bauer (2002) e de Souza (2014). Desse modo, o enfoque recaiu sobre justificativas, sentidos e argumentações elaboradas para compor as narrativas de si. Tais aspectos, denominados “não cronológicos”, dizem respeito a valores, explicações e razões subjacentes aos acontecimentos, aos critérios implícitos nas escolhas feitas durante a escrita narrativa.

O texto está estruturado da seguinte forma: após a introdução, tem-se uma discussão acerca de conceitos, potencialidades e desafios da escrita de memoriais como escrita, simultaneamente, descritiva e autorreflexiva. As análises de aspectos dos processos identitários, apreendidos nos memoriais, são trazidas em seguida, ressaltando concepções, aprendizagens, engajamentos e desafios experimentados pelo(a)s docentes, em suas trajetórias. Nas considerações finais, pontuam-se os achados da pesquisa e se sublinha a riqueza das trajetórias analisadas, bem como a necessidade de alterações nas condições de trabalho docente, tendo em vista ensejar uma formação verdadeiramente humana para professores, professoras e estudantes.

## O que contam e como contam os memoriais acadêmicos?

Apesar de não haver uma orientação geral acerca do que deve configurar a narrativa dos memoriais acadêmicos, sua escrita pauta-se

na interpretação e seleção de experiências significativas da trajetória formativa e de atuação profissional, abrangendo atividades de ensino, pesquisa, extensão, atividades de gestão, publicações e tudo que constitui o *métier* da docência universitária. Além disso, articula presente, passado e futuro, antecipando intencionalidades de ações que validem a continuidade da carreira acadêmica. Portanto, o memorial

[...] é uma escrita institucional na qual a pessoa que escreve faz uma reflexão crítica sobre os fatos que marcaram sua formação intelectual e/ou sua trajetória profissional, com o objetivo de situar-se no momento atual de sua carreira e projetar-se em devir (Passeggi, 2010 p. 22).

Outro aspecto definidor do memorial é o fato de que ele configura uma escrita que, longe de uma pretensa neutralidade/objetividade, é marcada por intencionalidades daquele que escreve e daquele que avalia, e na qual se sobressai uma narrativa que favoreça ao(a) autor(a) mostrar-se digno(a) das expectativas da instituição. Portanto, o escrever é forjado numa dinâmica dual, complementar, compondo-se de descrição dos feitos e, simultaneamente, pela reflexividade e subjetividade. Esta dupla entrada, característica dos memoriais acadêmicos, resulta, muitas vezes, em dificuldades para aqueles que optam por esta forma de (auto) avaliação.

O fato de não haver uma orientação geral e consensual acerca da estrutura e do conteúdo desta narrativa gera outra dificuldade. Assim, verifica-se certa diversidade de formatos na apresentação do texto, configurando-a, segundo Passeggi (2010, p. 26), como “um gênero flutuante que ora é interpretado como currículo comentado ou um *curriculum vitae* *narrativizado*, ora como uma tese”, a qual tem como objeto a própria vida, delimitada pela formação desenvolvida nas diversas instituições e pela trajetória profissional.

Entretanto, as formas que assumem o memorial e a escrita de si denotam concepções e representações de si e do mundo. As formas de

apresentar a própria vida, e as escolhas que se fazem das formas de narrar, expressam, nessa ótica, intencionalidades do narrador. Desse modo, tais formas podem se apresentar com viés mais reflexivo/subjetivo ou enumerativo/descritivo em que o narrador estabelece uma negociação entre suas filiações teóricas, geracionais e/ou da sua área de formação/atuação, com as orientações normativas da instituição à qual ele se vincula. Assim, segundo Silva (2016, p. 52),

Tais escolhas, entre produzir um memorial como currículo ou um memorial como memória, refletem, em grande parte, as ‘regras do jogo’ de cada campo acadêmico, o *ethos* de cada geração e o contexto de inserção do autor no ritual do concurso, mas ambas as possibilidades são representações de si e do mundo e também estratégias de autorrepresentação e autofiguração.

Desta forma, tais filiações orientam a escrita e traduzem o repertório de saberes, paradigmas e formas discursivas às quais o autor do memorial sente-se pertencente.

O memorial, mesmo sendo atravessado, nos dias atuais, por uma lógica quantitativa e produtivista, tem como uma de suas propriedades o fato de não dizer exatamente quem somos, o que somos e o que fazemos, porque o exercício de lembrar, de rememorar, longe de ser uma cópia fiel da realidade lembrada, é, antes de tudo, resquício, resignificação do passado a partir de valores, concepções e saberes que nos constituem no presente. A memória, de forma deliberada ou não, opera a partir das diversas transformações e deslocamentos pelos quais passamos – combinações, às vezes, imprevisíveis e arbitrarias. Segundo Candau (2012 *apud* Rêgo, 2014, p. 785), no exercício de rememorar,

reordenamos o discurso e o mosaico de fragmentos de emoções, lembranças e fatos que aparecem justapostos ou esmaecidos no ar do presente. Esse é sempre um jogo arriscado e provisório. Uma tentativa de deter o tempo, ou de captar o retrato – como o abrir e o fechar de uma objetiva – de alguma coisa vívida, sem contornos muito definidos e em permanente construção.

Desta forma, quem opta por fazer uma narrativa mais autorreflexiva – entremeando trajetória da vida pessoal e profissional, buscando e elucidando sentidos do que é, como é – supera a perspectiva descritiva, com pretensão objetiva e cartesiana, e permite a si mesmo e ao leitor do memorial uma percepção do seu percurso numa visão mais global, porque integra palavras, imagens, gestos e formas de vida (Silva, 2016, p. 50). Este modo de escrita mais subjetiva permite, ainda, a quem se escreve e ao leitor, uma meta-análise do percurso e da própria narrativa, na medida em que evidencia um esforço e engajamento do(a) autor(a) no

[...] desenvolvimento de sensibilidades, habilidades e competências para uma melhor compreensão de si e do *outro*, de modo que a compreensão de quem se é passa pela percepção de como se tornou o que é e quais seriam as outras possibilidades de vir-a-ser, da mesma maneira que referencia o narrador em relação ao *outro* em seu passado lembrado, presente vivido e futuro projetado (Silva, 2016, p. 53, grifos do autor).

Esta reflexividade, vale ressaltar, deveria ser uma exigência fundamental para professore(a)s em geral e, mais ainda, para quem atua nos Cursos de Licenciatura e que, portanto, tem no cerne do seu trabalho a formação. Esta, que jamais poderia ser pensada, exclusivamente, como quantificação, produto, resultado, enumeração de títulos e feitos, ou quantificação; como um *curriculum vitae* que cristaliza, empobrece, esconde, camufla a riqueza que é a vida.

Entretanto, importa sublinhar que, independentemente da forma que estrutura o memorial – mais enumerativa ou mais reflexiva – e de se constituir uma versão parcial da vida e da obra de professore(a)s, ele tem como potência o fato de sugerir recorrentemente “uma espécie de estética do inacabado e insinua a importante lembrança de que, no que se refere à vida, há sempre o sentido da impermanência, do movimento – muitas vezes imperceptível – das coisas, pessoas, valores e lugares” (Rego, 2014, p. 786). Aí reside uma das possibilidades do memorial, seja para quem vai se autoavaliar, seja para o examinador/leitor, seja para quem

vai tomá-lo como objeto de investigação.

A seguir, há as análises de aspectos das construções identitárias de dezesseis docentes que defenderam seus memoriais para progressão ao nível de Professor Titular entre os anos de 2010 e 2020 na universidade mencionada.

## Aprendizagens, concepções, engajamentos e desafios que compõem as trajetórias docentes

Ao falar de si, em um esforço legítimo de se apresentar como digno de reconhecimento, o(a)s professore(a)s narram não apenas seus feitos, mas explicitam a construção de si como docentes e pesquisadore(a)s, evidenciando aprendizagens e concepções acerca das diferentes tarefas que devem desempenhar, ao mesmo tempo em que indicam suas preferências, engajamentos, desafios e percepções acerca das condições de trabalho ensejadas pela instituição à qual estão vinculado(a)s.

### Modos de pensar-fazer a docência

Serão discutidas, neste tópico, aquelas concepções que se sobressaíram nas narrativas, isto é, modos de pensar o papel da instituição universitária, o cerne do ofício de ensinar e de pesquisar. Crenças, valores e concepções subsidiam práticas e estas têm implicações sobre aquelas. Desta forma, a compreensão acerca do papel da Universidade e a tripla dimensionalidade de suas ações – ensino, pesquisa e extensão – é desvelada nas narrativas. Foi possível verificar nos escritos memorialísticos que, ao mesmo tempo em que o(a)s docentes descrevem seus feitos, sentem a necessidade de justificar suas prioridades de ações, tendo como ancoragem os significados que atribuem à instituição e aos seus fazeres, conforme narrativa a seguir:

Especialmente considero relevantes as atividades de extensão, as quais possibilitam que a universidade cumpra sua responsabilidade e compromisso social com a comunidade e com

aquelas populações que estão excluídas do acesso à educação e principalmente à universidade (Mem. 02, p. 06).

O relato destaca, portanto, o compromisso e responsabilidade social com a comunidade em geral e, particularmente, com a população excluída. Ressalta, portanto, alguns dos valores que fundamentam esta instituição, isto é, a pluralidade, a universalidade, a solidariedade, a ética e a formação humana e profissional. A reivindicação de tais valores se torna cada vez mais necessária para que seja possível, a partir do ensino, da difusão do conhecimento e da relação entre universidade e comunidade, uma sociedade menos injusta e excludente. Santos (2011, p. 56) defende que a universidade tem se deparado com inúmeros desafios na atualidade e que para os enfrentar precisa assumir uma reforma, a qual deve por objetivo central responder positivamente às demandas sociais pela sua democratização radical, “pondo fim a uma história de exclusão de grupos sociais e seus saberes de que a universidade tem sido protagonista, ao longo do tempo” (Santos, 2011, p. 56).

Outro aspecto delineado nas narrativas diz respeito a concepções de ensino e de docência, esta última como atividade associada à responsabilidade de construção de uma sociedade democrática, à “arquitetura” de processos de mediações sociais, ao compromisso com o estudo e à partilha de conhecimentos. Os relatos a seguir são ilustrativos:

[...] os professores são fundamentais para o processo de formação dos indivíduos e, no sentido mais ampliado, para a construção de uma nação/sociedade e, a depender de alguns mais especiais, mais justa, equânime e democrática (Mem. 16, p. 25).

Neste momento [cursando Especialização em Pesquisa Educacional], amplio meu olhar e aprofundo minhas reflexões sobre a docência e passo a compreender o papel do professor como arquiteto importante nos processos de mediação social [...] (Mem. 11, p. 29).

Somos de fato professores quando modelamos essa postura de compromisso com o estudo,

o gosto em buscar informações e explicações, aprender e compartilhar (Mem. 09, p. 01/02).

Portanto, as narrativas asseveram concepções de docência e de ensino em consonância com o debate contemporâneo, o qual reivindica uma docência baseada na aprendizagem – e não no ensino – assumindo que o estudante, assim como o professor e o conteúdo a conhecer, são centrais no processo de conhecer. Além, disso, evidencia-se um entendimento de que este processo é atravessado por vários fatores interdependentes e não conformados exclusivamente ao esforço do aluno, ou de um professor que domine o conteúdo. Reforça-se, igualmente, o ensino como prática social, que intervém nas vidas do(a)s formando(a)s e que essa intervenção deve estar direcionada para o desenvolvimento de valores de justiça social e de democracia. Neste sentido, conforme Rios (2009, p. 112), a Universidade tem a finalidade de

[...] formar profissionais críticos e criativos, capazes de construir, com seu trabalho, uma sociedade democrática e solidária. É necessário, então, refletir sobre o papel da educação na formação de uma nova concepção de vida e de sociedade, voltadas para o bem comum, para a realização pessoal e coletiva dos indivíduos, e na universidade como centro de produção de conhecimentos, saberes e fazeres novos, na busca de uma visão de totalidade, de universalidade.

Outros registros importantes dizem respeito às concepções sobre as atividades de pesquisa. As descrições/relatos possibilitaram captar registros acerca do entendimento sobre o ato de pesquisar enquanto descoberta e publicação de seus resultados, ou como processo que deve se distanciar de paradigmas que percebem como conhecimento, como produto a ser repetido e consumido. Os trechos a seguir são ilustrativos.

O universo da pesquisa me fascinava [desde a graduação]: aprender a descobrir coisas e escrever, tornar públicas as descobertas (Mem. 12, p. 14)

Comecei a considerar que tinha grande interesse pela investigação e pela pesquisa, desde que não estivesse preso a algum campo do saber e

do conhecimento apresentado com ênfase nos resultados das buscas do conhecimento de outros, como algo a assimilar e a consumir (Mem. 13, p. 19)

Os enunciados acima falam de um gosto, de uma identificação com a pesquisa, mas demarcam igualmente um pensar sobre o que é pesquisar. Embora esta atividade seja uma dimensão importante das três tarefas fundamentais da Universidade, ela é mais valorizada culturalmente, em termos de carreira e prestígio, em detrimento do ensino e da extensão (Cunha; Boéssio; Beatriz, 2010). Há uma exigência formal de que os/as professores/as devam realizar estas três funções de modo convergente; entretanto, a política da carreira docente é formatada para valorizar mais a pesquisa e sua divulgação. Portanto, é um caminho natural a busca, por parte de professores/as, pelo investimento naquilo que pode ser revertido em ganhos objetivos ao seu percurso, uma vez que, muitas vezes, eles/elas não podem, sequer, fazer opções sobre quais atividades priorizar.

### **Modos de ser: engajamento político-institucional**

Importa destacar que parte dos professores deu relevo significativo para suas filiações político-institucionais, indicando modos de engajamento crítico, que se ampliam para além dos fazeres próprios ao ensino universitário e constituem aprendizagens significativas ao se tornar professor(a). Desse modo, trazem registros de experiências que compõem sua identidade de docente-pesquisador e que ajudaram na construção de um saber ser-fazer-pensar ancorado na criticidade e na luta por melhorias sociais, em geral, e da categoria em particular. Parte dos(as) professores(as) relata suas participações em movimentos, associações e partidos políticos, na defesa de interesses coletivos e democráticos.

Tratava-se de uma participação intensa que envolvia minha atuação em Assembleias, em atos públicos, em ocupações de espaços públicos,

entre outras atividades, com o intuito de pressionar o aparato governamental ao atendimento de demandas da categoria (Mem. 15, p. 15)

Por volta do ano de 1983, entrei para a diretoria da AGB – Seção Fortaleza, criada em 1978. Uma responsabilidade enorme. Professor de escolas particulares, estudante e ativo no movimento estudantil (Centro Acadêmico e Diretório Acadêmico) e agora numa entidade profissional. Aliás vivi a grande disputa política da época entre os geógrafos (Mem. 01, p. 08).

Há narrativas que expressam o reconhecimento da imbricação entre a formação docente e a formação política:

[...] realizamos algumas palestras [sobre a Constituição de 1988] em comunidades extremamente pobres de Olinda com o objetivo de informar, tirar dúvidas, discutir acerca da sua importância para o processo de democratização política do Brasil. Era uma nova forma (*experiência*) de exercer a atividade de professor, ou melhor, de *me fazer professor* (Mem. 16, p. 61)

[...] nesse processo de narrativa e interpretação, procurei demonstrar ao longo de toda a elaboração, o quanto minha vida política se fez e se faz indissociável da formação docente, a partir de gerações, espaços e tempos (Mem. 14, p. 72).

Evidencia-se, portanto, de um lado, que na atividade docente não cabe neutralidade, sendo amalgamada pela dimensão política, pois as ações, as práticas que as constituem são atravessadas por valores e por tomada de decisões, as quais resultam em consequências, muitas vezes, definidoras da vida dos sujeitos envolvidos no processo de ensinar/aprender.

De outro lado, que os(as) professores(as), ao assumirem a condição de intelectuais, comprometidos com o objetivo fundante da Universidade – isto é, produzir e difundir conhecimentos; possibilitar uma formação ao mesmo tempo profissional e cidadã – tornam-se responsáveis pela disseminação e publicização de conhecimentos, pela formação crítica, questionadora da realidade, bem como comprometem-se a explicitar seus posicionamentos e os defender nas mais diversas instâncias.

Assim, segundo Ribeiro (2006, p. 142), “o papel do intelectual consiste em articular valores e conhecimentos, ideias e ideais”, defendendo-os publicamente e não os circunscrevendo ao ambiente acadêmico.

### Modos de ver: contexto do trabalho docente e seus desafios

O modo como percebem as condições materiais e humanas do seu ofício foi igualmente narrado pelos(as) docentes. O local de trabalho e as condições oferecidas, em termos de infraestrutura, de solidariedade, de apoio é um fator que tem fortes incidências sobre o desenvolvimento profissional docente, por seus efeitos positivos ou negativos, conforme argumenta Feixas (2004, p. 33):

El lugar de trabajo puede proporcionarles los recursos apropiados para desarrollarse positivamente, o puede influir contrariamente en su comportamiento y realización de tareas, de manera que lleguen a estancarse e incluso a retroceder. El entorno y el apoyo institucional se consideran factores clave para un verdadero desarrollo profesional.

Nessa ótica, os memoriais revelam muito do que os(as) autores(as) pensam-sentem em relação ao seu trabalho. Eles(as) sublinham suas visões acerca do contexto do seu ofício e suas (in)satisfações, com ênfase sobre as condições de infraestrutura, paradigmas e condutas que orientam as práticas.

Inicialmente, importa destacar algumas queixas docentes sobre as condições de infraestrutura que a Universidade oferece ao seu corpo profissional. Assim, são denunciadas ausência de financiamento e precárias condições materiais de trabalho, que afetam o desenvolvimento da pesquisa, da extensão e do ensino, desde a concepção até sua execução. Os trechos a seguir são emblemáticos:

Não consigo, nesse momento atual, apontar muitas mudanças no que se refere ao que aqui encontrei no início da década de 90. A ausência de laboratórios, rede internet em salas de aula, ambientes pouco conectados, a quase ausência de infraestrutura de pesquisa nos atuais 06

cursos do Centro de Educação, me faz admitir que meus pés ainda estão amarrados a muitos determinantes institucionais que aqui encontrei quando cheguei. [...] (Mem. 12, p. 36).

[...] não tem uma política de financiamento e de apoio aos projetos de pesquisa e extensão, especialmente na disponibilidade de transporte para pesquisas, que no meu caso, foram desenvolvidas fora de João Pessoa, em vários municípios da região metropolitana e no meio rural, fazendo com que tenhamos que arcar com as despesas de transporte para deslocamento para garantir o desenvolvimento das atividades (Mem. 02, p. 14).

Tais condições trazem dificuldades concretas para o fazer docente, gerando frustrações e desânimo, afetando a autoestima profissional, em um âmbito individual, e o desenvolvimento da própria instituição.

Outro nível de insatisfação docente se refere às perspectivas teórico-práticas que orientam as ações no contexto de trabalho. Neste sentido, uma das narrativas aponta: “A interdisciplinaridade não tem encontrado terreno fértil. Agora, refletindo sobre a formação docente em pleno século XXI, não consigo destacar grande evolução no meu espaço institucional” (Mem. 11, p. 35).

Esta análise reforça a constatação do quanto a universidade, em geral, precisa avançar no debate sobre suas concepções e práticas de formação no ensino e na pesquisa. Caso contrário, continuará perpetuando a especialização, o individualismo e a fragmentação. Segundo Zabalza (2004, p. 121),

Como são praticamente inexistentes as conexões horizontais e a interação entre as distintas áreas disciplinares, cada professor restringe suas atividades dentro do marco profissional e de especialização do que é próprio, resolvendo à sua maneira, o compromisso formativo que lhe foi atribuído.

Outras percepções sobre as condições de trabalho aparecem nas narrativas dos(as) docentes sob a forma de insatisfações ligadas ao hiato entre tempo disponível e exigência de produção acadêmica. A sensação de estar sempre em dívida em relação às demandas

profissionais é um forte sintoma da lógica da produtividade, envidada pelas políticas educacionais e materializada nas agências de financiamento à pesquisa no Brasil. Os depoimentos a seguir são elucidativos:

É preciso compreender que o pesquisador não é um fazedor de artigos publicados em periódicos nem um autor de livros. Artigos, capítulos e livros são produtos de pesquisa. E a lógica ‘capesiana’ tem formado vários recém doutores – sim, porque a lógica das agências financiadoras também formam, enquadram, formatam e reduzem – que são fazedores de textos sem pesquisas (Mem. 12, p. 43-44).

Com o aumento do número de orientações e a intensificação e diversificação do trabalho docente, já não tenho mais tempo de fazer isso [orientação individual, sistemática e ampla] (Mem. 09, p. 09).

Nessa ótica, aos(às) professores(as) cabe a difícil decisão de se adequar às exigências produtivistas ou resistir e não sucumbir, sob o risco de comprometer sua carreira ou mesmo perder o emprego – quando se trata de atuação no setor privado. Impõe-se desta forma uma pressão para que

[...] os intelectuais acadêmicos se reconfiguram em intelectuais institucionais, voltados ao cumprimento de suas tarefas e atribuições, priorizando, em relação ao seu raro tempo, aquelas pelas quais são julgados, legitimados e reconhecidos (Vosgerau; Orlando; Meyer, 2017, p. 244).

O excesso de tarefas implica em inúmeros prejuízos individuais e para a instituição – uma vez que pode redundar em adoecimento ou mal-estar diante da pressão da lógica produtivista –, conforme os relatos seguintes:

Ocupei enormemente meu tempo com dissertações, teses, relatórios e perdi a conta de quantas vezes não comi ou dormi direito pelas demandas que eu mesma colocava como prioridade. Percebi que eu trabalhava demais, não me alimentava bem, não dormia direito. Não praticava exercício físico. Estive envolvida em conflitos sérios no trabalho e que causaram grande sofrimento mental (Mem. 12, p. 28).

Observo que pude construir um tempo em que

me sinto produtiva, mas esse tempo que deveria trazer tranquilidade, continua trazendo sobressaltos pois as exigências para continuar compondo uma vida acadêmica reconhecida apoiam-se em cada vez menos tempo para dedicar à vida fora da academia e mais pressa para manter-se na vida acadêmica (Mem. 03, p. 32).

O produtivismo vigente na contemporaneidade, particularmente na pós-graduação, está em sintonia com a lógica empresarial que adentrou as Instituições de Ensino Superior desde o final do século passado – não só no Brasil – e o qual tem como base os princípios da quantificação, do produto, da eficácia, racionalidade, avaliação e controle externos, dentre outros. Dessa forma, o prejuízo para as dimensões da autonomia, da criação e reflexão, tão caras ao fazer docente na universidade, ficam prejudicados (Bianchetti; Zuin, 2012; Bianchetti; Valle, 2014). A ampliação das tarefas, resultante da diminuição na contratação de professores e técnicos, dentre outros fatores, é outra marca da docência universitária na atualidade.

Nesta ótica, com a importação do paradigma gerencial, próprio do campo da economia, para a educação, instaurou-se, segundo Mancebo (2007, p. 77), um “novo” cotidiano universitário, o qual

[...] refere-se à relação que é estabelecida com o tempo, relação na qual pode-se verificar não só uma aceleração da produção docente, bem como o prolongamento do tempo que o professor despende com o trabalho. Tal dinâmica não é nova e nem exclusiva ao trabalho docente, todavia tem-se intensificado nos últimos anos (Mancebo, 2007, p. 77).

As consequências desse *modus operandi* são, por um lado, a geração de maior produtividade e elevação da importância da universidade no cenário econômico e mesmo social. De outro, podem influenciar de forma negativa na relação que os professores passam a desenvolver com seu trabalho. Nessa perspectiva, Dejours (2004, p. 34), ao discutir sobre a relação entre trabalho e subjetivação, afirma que “os resultados desses princípios da organização do trabalho são, de um lado, o crescimento extraordinário

da produtividade e da riqueza, mas, de outro, a erosão do lugar acordado à subjetividade e à vida no trabalho”.

No caso do trabalho docente no ensino superior brasileiro, Pita (2010, p. 18) afirma que

[...] a pressão para o desenvolvimento de pesquisas e para a publicação científica em revistas de prestígio é apontada como forte fator de estresse e *burnout* entre professores universitários brasileiros. Além disso, o grau de autonomia também interfere no nível de exaustão emocional.

Nessa ótica, o produtivismo resultante de um paradigma quantitativista, balizado por avaliações externas, as quais intencionam qualificar o desempenho das universidades, inscreve-se atualmente como um importante constituidor dos modos de ser e estar docente no ensino superior, uma vez que o contexto e suas políticas de avaliação exercem forte incidência sobre o desenvolvimento da carreira universitária. Vosgerau, Orlando e Meyer (2017, p. 240) asseveram que, embora tais avaliações tenham suas implicações positivas, “os mecanismos de avaliação adotados, com um controle cada vez mais rígido em relação ao processo de fazer científico e de trabalho do pesquisador”, podem acarretar prejuízos a uma produção de qualidade, porque sacrificam a dimensão criativa e autônoma, tão necessária à atividade de investigação.

Neste contexto aumenta a competitividade entre os/as docentes – em face da disputa por publicações de financiamentos de pesquisas –, a qual intensifica o individualismo e a solidão docente. Segundo Dejours (2004, p. 34), o resultado das práticas gerenciais, pautadas na avaliação quantitativa e individual, que incentivam a competitividade,

[...] o isolamento de cada indivíduo, a solidão e a desagregação do viver junto ou, melhor ainda, a desolação no sentido que Hannah Arendt dá a este termo (1951), isto é, o desabamento do solo, e que constitui a razão pela qual os homens reconhecem entre si aquilo que eles têm em comum, aquilo que compartilham e que se encontra no próprio alicerce da confiança dos homens uns nos outros.

Neste sentido, uma das queixas que emergiram nos memoriais, relacionados ao contexto do trabalho, foi a cultura do individualismo. Os relatos a seguir são emblemáticos:

O grupo de pesquisa representa o desafio de trabalhar colaborativamente, de concentrar e acumular investigações e produção científica, de escrever e publicar em co-autoria, tarefas difíceis na nossa cultura individualista e competitiva (Mem. 09, p. 09).

A prática da pesquisa para mim sempre se fez colaborativa, minha experiência me mostrava isso e eu considerava muito estranho o individualismo que imperava no trabalho do professor universitário (Mem. 12, p. 16).

Importa destacar que, para instituir estratégias de superação desta cultura do individualismo, um dos aspectos centrais ao desenvolvimento profissional, segundo estudos contemporâneos sobre a temática, é o processo colaborativo. Segundo Feixas (2004, p. 41):

Desde la perspectiva de la calidad de las organizaciones, la colaboración se entiende como una vía privilegiada por conseguir la excelencia docente. Reconocer el valor de trabajar por o desde la colaboración implica reconocer, implícitamente o explícitamente, la importancia del factor humano en las organizaciones.

Portanto, o trabalho coletivo é uma aposta necessária e urgente, para que a docência universitária possa avançar na consecução de seu objetivo fundante: a formação humana de estudantes e docentes.

### **Modos de viver a profissão: o compromisso**

Apesar das precárias condições de trabalho e insatisfações aludidas anteriormente, o(a)s professore(a)s narram modos de engajamento e compromisso com seu ofício. É este aspecto que será discutido a seguir.

O compromisso ético com a profissão é um componente forte na configuração de uma prática docente exitosa. Sua ausência, em contrapartida, implica em inúmeras deficiências nas ações de formação. Assim, “quanto mais poder ou capacidade de influência tem uma

pessoa sobre outras, mais importante sua atuação se torna, a fim que seja vista como sujeita a compromissos éticos” (Zabalza, 2004, p. 129).

Além disso, esse modo comprometido de estar na profissão exerce forte influência na construção da identidade docente, podendo traduzir sentimentos de pertença à categoria profissional. Nesta ótica, chama atenção o destaque que parte dos/as professores/as atribui às suas preocupações com a formação dos estudantes e descreve esforços, empenho e dedicação no ensino. Os depoimentos a seguir são ilustrativos:

Pela necessidade de utilizar livros de literatura a serem lidos e as bibliotecas da [...], a Central e as setoriais não dispõem de livros que focam, principalmente, em crianças leitoras, dei início à construção de um acervo de literatura infantil e juvenil, para trabalhar na perspectiva da formação de mediadores de leitura (Mem. 03, p. 30).

Tento, da minha maneira, preencher essas lacunas criadas pela ausência da leitura, oralidade e atividades escritas. Tento fazer uma inserção dosada e gradativa de leituras de pequenos livros da área de educação, tudo em razão do comprometimento e do zelo que tenho com a minha profissão de ser professora. O longo tempo de carreira me fez assumir um compromisso maior com o/a aluno/a (Mem. 10, p. 17).

Estas inquietações com o tema da formação discente evocam uma discussão sobre o papel do professor e do ensino universitário e podem denotar algumas transformações que têm alcançado a universidade nas últimas décadas. A este respeito, Zabalza (2018) assevera que está havendo uma mudança gradual, a partir de novas ideias sobre a docência, nos debates acerca de melhorias na qualidade do ensino e a qual tem como consequências a superação de antigos estereótipos que marcaram, por muito tempo, o sentir e fazer de muitos professores universitários. Dentre estas noções que estão em progressiva superação está aquela sustentada na crença de que a aprendizagem depende unicamente do aluno, ficando ao encargo de professore(a)s

somente se dedicar ao ensino dos conteúdos. Portanto, o(a)s docentes aqui mencionados demonstram conceber que a aprendizagem dos seus estudantes depende, entre outros fatores, do seu comprometimento e modos de ser e ensinar, do que sabem e do que são capazes de fazer (Marcelo, 2009).

Apesar do processo de precarização crescente da carreira universitária e das injunções da própria instituição e da sociedade sobre os/as docentes, ela ainda se constitui atrativa, em face da autonomia relativa e flexibilidade que lhe são tributárias. Especialmente quando comparada à docência na Educação Básica – e até com outras, a docência universitária continua resguardando alguns atributos que fazem dela uma profissão que vale a pena ser exercida. Neste sentido, segundo Zabalza (2009, p. 70):

Con todo, la Universidad no es un mal lugar donde trabajar. Las condiciones del trabajo pecan, como ya hemos señalado, de fuertes presiones internas y externas, muy superiores a las que se ejercen sobre otros colectivos de trabajadores especializados (en la función pública, en la medicina, la jurisprudencia, o en la propia docencia en otros niveles del sistema educativo) pero, por otro lado, ofrecen un nivel de discrecionalidad y libertad muy superior a la mayor parte de las profesiones.

Assim, uma das narrativas ilustra bem este paradoxo com o qual o(a)s docentes se confrontam:

[...] era, e ainda é, uma carreira razoável de ensino e pesquisa. Não falarei do desmonte moral, político e científico do MEC desse atual governo tornando extinta uma série de programas ou atendendo pontualmente demandas específicas (Mem. 01, p. 15.).

Portanto, apesar da conjuntura desfavorável de precarização, flexibilização, produtivismo e competitividade que se tem instaurado na universidade, ela não destituiu ou foi capaz de “tornar inócua seu encanto, enquanto lugar de encontros e trocas, lugar de estar e pensar com um outro e enquanto lugar de criação” (Mancebo, 2007, p. 79).

## Modos de sentir: realização e satisfação profissional

A realização e satisfação profissional aparece de forma recorrente nos memoriais. Os/as docentes narram os sentimentos de prazer e satisfação com seu fazer, os quais, mesmo não sendo uma constante, isto é, acompanhando toda a trajetória, podem evoluir mediante avaliações, balanços e consequentes ajustes e/ou transformações nos modos de fazer e pensar, tendo em vista potencializar seu bem-estar pessoal e profissional com a profissão. Os trechos a seguir são elucidativos: “Trabalhando hoje com mais prazer – e acredito que com mais competência e sensibilidade – me reinvento entre meus familiares, amigos/as, alunos/as, colegas, mestres e leitores” (Mem. 12, p. 49).

Ganham evidência a satisfação e realização com atividades específicas do fazer docente, tais como orientações de pesquisas na pós-graduação, bancas ou pesquisa/ extensão, conforme os seguintes depoimentos:

Retomando as alegrias da docência-pesquisa, foi na pós-graduação que mais aprendi o sentido de ensinar-aprender. Nesse espaço começo a perceber novos contornos, através do processo de orientar pesquisas. E aqui um lugar especial para minha maior motivação nesse espaço acadêmico a orientação de iniciação científica, mestrado e doutorado. Esse é ao meu olhar, o espaço mais rico da Universidade (Mem. 11, p. 45).

Importa-me em destacar: as bancas foram momentos em que, de fato, coloquei-me na condição de fazer parte de uma pequena comunidade pensante (Mem. 13, p. 40).

As narrativas acima denotam um gosto por atividades diferentes do ensino, mas que têm como característica em comum a interação. Quais as razões para tais ênfases e preferências? Uma interpretação possível vai além do fato de serem atividades prestigiadas no meio acadêmico: não seria a possibilidade de diálogo, de estar junto, acompanhando de perto o crescimento e/ou dificuldades dos formandos e percebendo os resultados positivos do seu trabalho?

Outro destaque emergiu relacionado ao se sentir competente com relação ao ensino, isto é, à convicção de que fazem/fizeram bem o seu trabalho e os objetivos são/foram alcançados:

Ao longo e ao término das experiências de orientação, algo ficou claro para mim: a certeza de que cumpri a minha missão do ponto de vista profissional e, sobretudo, humano, pois ajudei a todos(as) os(as) alunos(as) a alcançarem um patamar científico e de realização profissional (Mem. 15, p. 34).

A nossa riqueza é outra. É a felicidade de participar da alegria dos nossos estudantes, de contribuir para seu desenvolvimento e, muitas vezes até de sua inserção no mercado de trabalho (Mem. 07, p. 27).

[...] tive uma das mais gratificantes experiências como docente por poder contribuir para a Formação Inicial de Professores do meu município. Ressalto com enorme orgulho que alguns deles atualmente são professores de Ciências e Biologia das escolas públicas daquela cidade amada (Mem. 08, p. 21).

Importa sublinhar que todas as narrativas aqui ilustradas, guardadas as diferenças de ênfase, evidenciam que o cerne, as fontes da satisfação encontram-se balizadas pela relação, pela interação com o(a)s estudantes, seja no ensino, na orientação, nas bancas ou na extensão, vendo os resultados exitosos do seu trabalho junto a estes sujeitos.

Este aspecto assume especial relevo quando contrastado às atividades mais prestigiadas e legitimadas institucionalmente, do ponto de vista do credenciamento para progressão na carreira ou para avaliação das instituições de ensino superior. Demarca-se, assim, que apesar do empenho da política neoliberal em impor uma racionalidade predominantemente técnica e desumanizante, o caráter relacional e humano da docência resiste e se sobrepõe. Isto porque segundo Tardif (2001, p. 20),

Concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização. [...] Ao entrar em sala de aula, o

professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos.

O depoimento a seguir é emblemático dos sentidos e da importância que a interação ocupa no contexto dos processos de construção identitária, particularmente quando se trata das recompensas de ser e estar na docência:

O reconhecimento dos alunos pelo trabalho que fiz os levaram a me convidar para ser o orador, durante a cerimônia de colação de grau dos concluintes de todos os cursos de licenciatura vinculados ao Centro de Ciências Exatas e da Natureza – CCEN. Recebi o convite com muita surpresa, mas ao mesmo tempo bastante envidado (Mem. 16, p. 79).

Este relato elucidava, ainda, que a identidade é construída a partir da dinâmica eu-outro, ou seja, inclui tanto elementos autoatribuídos, quanto características incorporadas das perspectivas de outrem. Dubar (1997, p. 118), ao se referir à dimensão relacional dos processos de construção identitária, afirma:

[...] o processo relacional diz respeito ao reconhecimento, *num dado momento e no seio de um espaço determinado* de legitimação, das identidades ligadas aos saberes, competências e imagens de si propostas e expressas pelos indivíduos nos sistemas de ação (grifos do autor).

Portanto, não é suficiente que eu me considere “bom professor” ou um professor competente, é necessário que os outros legitimem a autoidentidade. Ademais, importa sublinhar que o reconhecimento da competência pelo outro (colegas, gestores ou estudantes) possibilita ao profissional, por um lado, atribuir sentido ao seu trabalho, em face de um sentimento de compensação quanto às suas expectativas de realização pessoal, podendo, inclusive, converter o sofrimento em prazer. De outro, ser reconhecido por seu trabalho “confere, como acréscimo àquele que dele se beneficia, um pertencimento: pertencimento a um coletivo,

a uma equipe ou a um ofício” (Dejours, 2004, p. 33-34).

## Modos de escrever-se: projetos e autoformação

Os memoriais mostraram-se uma mediação profícua para acessar a “atividade biográfica” dos seus autores e autoras, a qual é compreendida como “uma atitude mental e comportamental, a uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de forma constante na relação do homem com sua vivência e com o mundo que o rodeia” (Delory-Momberguer, 2012, p. 524).

Neste momento, passo às análises dos enunciados do(a)s docentes acerca do projetar-se, do lançar-se para a frente, isto é, dos projetos e perspectivas futuras que enredam as trajetórias de professores/as que, apesar de estarem no topo da carreira, mostram-se ainda otimistas e empenhados em seu ofício, não apresentando sinais de desinvestimento. Finalizo com reflexões acerca do que a escrita de si proporcionou quanto à autorreflexão e aprendizagens, ou seja, em termos de “autoformação”.

As perspectivas e as respostas à pergunta “O que farei a partir de agora?” fizeram-se presentes nas narrativas. Manifestaram, desta forma, um processo de imersão, por parte de seus autores e autoras, na escrita de si e, ao mesmo tempo, uma apropriação da “razão narrativa” (Delory-Momberguer, 2016), articuladora entre passado, presente e futuro. Esta tripla dimensionalidade foi particularmente marcante ao anunciarem um projetar-se, um indagar-se sobre o futuro, explicitando formas de vir-a-ser. Segundo Delory-Momberguer (2006, p. 364), este aspecto pode ser explicado porque “nós não podemos ser o que somos a não ser projetando o ser; nós não podemos chegar a nenhuma forma de existência a não ser que estejamos voltados para nosso possível, a fim de antecipá-lo”.

Portanto, o(a)s professoro(a)s, mesmo os mais antigos na carreira, anunciam abertura para a criatividade, inventividade, novas apren-

dizagens, novas perguntas, busca de soluções e enfrentamento de uma realidade que se mostra profundamente desafiadora em nosso país e que, ao mesmo tempo, não permite pessimismo ou inércia.

Atuar/acreditar/esperançar: Hoje vivemos momentos tenebrosos e assustadores em termos nacionais e globais. No entanto, como disse Gramsci, ‘Contra o pessimismo da razão, o otimismo da prática’. A nossa prática com a Escola Zé Peão nos últimos 25 anos nos oferece um belo exemplo do otimismo da prática e da possibilidade de sermos agentes de mudança (Mem. 04, p. 74).

Aqueles que enunciam um devir, um daqui para a frente, o fazem situando a dura crise que atravessa a realidade brasileira e as universidades públicas: sinto-me mais viva e motivada para criar por estar vivenciando o estágio atual de desenvolvimento da Sociedade Cognitiva e testemunhando que além das instituições formais de ensino existem paralelos e pouco perceptíveis os colégios invisíveis (Mem. 11, p. 46).

Os relatos sugerem, nessa ótica, que sendo o ato de projetar “um posicionamento na escolha das formas de expressão de um eu” (Josso, 2004, p. 247), este(a)s professore(a)s indicam, em suas perspectivas, que ainda há muito por fazer. As projeções denotam, ainda, um desejo de estar no mundo e com o mundo, na medida em que expressam buscas, empreendimentos, antecipações de um futuro incerto, ultrapassando atitudes de mera conformação aos constrangimentos sociais. Nessa ótica, o ato de projetar vincula-se diretamente à capacidade humana de se autonomizar, uma vez que o projeto expõe, explícita, carrega em si a vontade, por parte do indivíduo, de controlar as incertezas, de constituir uma trajetória que não seja simplesmente resultado dos determinantes exteriores a si (Boutinet, 2002).

Assim, embora o projeto seja influenciado pelas relações que o indivíduo trava com o mundo, com os outros e consigo mesmo, ele traduz o esforço humano por inventar-se, por construir-se como sujeitos. Segundo Bruner (1997, p. 104), “o si-mesmo como narrador

não apenas relata, mas justifica. E o si mesmo como protagonista está sempre, por assim dizer, apontando para o futuro”. Portanto, não é demasiado afirmar que a escrita da narrativa de si integra esta potente contribuição à necessidade humana de articular passado, presente e futuro, a partir do processo reflexivo que conduz à indagação: o que fiz até aqui? O que farei a seguir?

Para analisar os efeitos da escrita de si sobre seus autores, é central o conceito de “autoformação”, aqui definida “como a apropriação por cada um do seu próprio poder de formação”, aplicando-o a si mesmo (Pineau, 2010, p. 65-67). Nesta acepção os adultos, em geral, tomam nas mãos a responsabilidade, a autoria na condução de sua formação. Portanto, entender a formação, nesta perspectiva, supõe compreender que o sujeito está presente, consciente e implicado, pois ele é responsável pelo processo.

Nesta direção, os memoriais trazem, dentre tantos conteúdos narrados, implicações formativas da escrita dos percursos e das reflexões empreendidas no intento de extrair os sentidos orientadores das escolhas, decisões, ações e posturas que tecem as histórias profissionais dos/as docentes aqui retratadas. A autoformação emerge, particularmente, traduzida na reflexão acerca do que foi formador ao se escrever, na medida em que o(a)s docentes optaram por uma escrita reflexiva na busca de dar uma forma a si. Neste sentido, estes sujeitos assumiram a responsabilidade por seu autoconhecimento, ainda que *a priori* não tenham dimensionado as implicações afetivas – positivas e/ou negativas, incluindo as deste processo. Aliás, a imersão na descoberta sobre o que foi formador em cada situação vivida foi um grande empreendimento, especialmente ao desenvolverem uma meta-análise, isto é, ao elaborarem sobre a dimensão pedagógica advinda do próprio ato de refletir.

Nesta meta-análise, o(a)s professore(a)s falam de “reencontro afetivo com o passado”, de abertura para novas aprendizagens, auto-

compreensão do sentir, descobertas, “exercício pedagógico”. Os depoimentos a seguir são emblemáticos:

[...] construir esse memorial me possibilitou um reencontro afetivo com o passado, que agora se faz presente, com sua recuperação. Como concebo que passado e futuro se encontram e se nutrem para além do seu contexto, quem sabe se esta peça acadêmica não me possibilitará abrir novos caminhos no campo das aprendizagens e provocar questionamentos que, mais constantemente, vem me acompanhando ao longo da prática docente? Afinal, como comenta Maurice Blanchot (1984), no imaginário reside o infinito (Mem. 05, p. 02).

São mais de dois anos entre o início desse texto e a versão final apresentada aqui. Comecei em janeiro de 2015, acreditando que em um mês teria concluído. Tem representado uma viagem de exploração e de grandes redescobertas. Constitui um exercício profundamente pedagógico mas não indolor. Podemos selecionar as memórias que consideramos mais elucidativas para ilustrar o memorial, mas outras memórias menos convenientes também se impõem (Mem. 04, p. 73).

Os relatos denotam o quanto seus/as autores/as estiveram engajados na escrita do memorial, indicando o investimento temporal e emocional que atravessou o ato de narrar-se, mas que resultou em aprendizagens e (re) descobertas, tornando possível o emergir de outras versões de si mesmo. A escrita narrativa se mostrou, dessa forma, como “um bonito retrato de um exercício do direito de inventar inéditos, de inventar a si, de inventar a nós mesmos” (Prado; Ferreira; Fernandes, 2010, p. 146).

Além disso, apontam a consciência das implicações do processo de rememorar, isto é, seu caráter seletivo e pautado na dialética memória/esquecimento, na medida em que fazem escolhas, conscientes ou não, das experiências que importam ser contadas e aquelas que devem ser deixadas no passado, tendo em vista construir uma versão identitária que valha a pena ser apresentada, para si e para outrem. Neste sentido, Candau (2012, p. 845) assevera

que “a memória humana opera triagens, seleciona, recorta, modifica os acontecimentos do passado sob o efeito conjunto de ações cognitivas e psicológicas e de intimações do social”.

A memória institui, desta forma, vínculos fundamentais com os processos identitários, uma vez que é ela que possibilita substituir sentimentos de fragmentação e de descontinuidade pela sensação de coerência, de continuidade e de pertença aos vários grupos sociais, com os quais temos relações.

Finalmente, importa destacar que os memoriais acessados neste estudo revelaram o esforço dos/as autores/as em significar suas experiências, reinterpretando-as e garimpando nelas ganhos formativos. Evidenciam, desta forma, a imbricação entre reflexividade biográfica – entendida como “a capacidade de criatividade humana para reconstituir a consciência histórica das aprendizagens realizadas ao longo da vida” (Passeggi; Souza; Vincentini, 2011, p. 372) – e os saberes desenvolvidos ao longo da vida, os quais constituem o cerne do repertório que cada um constrói para tornar possível um saber ser, saber fazer, saber sentir, saber viver.

## Considerações finais

Esta pesquisa enfocou aspectos dos processos identitários de um grupo de dezesseis docentes, que se submeteram, entre 2010 e 2020, ao processo de avaliação para promoção à carreira de Professor Titular, em uma universidade pública na Paraíba.

A investigação tomou como pressuposto teórico-metodológico que os memoriais constituem um dos raros momentos em que o professor universitário pode escrever sobre si. Ainda que essa escrita seja atravessada por regulações institucionais, ela carrega em si um potencial formativo, porque favorece, ao seu autor, adentrar em um processo de rememoração e autorreflexão sobre seus feitos, suas concepções, suas escolhas, suas experiências marcantes, reinterpretando-as e lhes atribuindo

do sentidos. Todo este processo tem em vista dar forma a si mesmo, buscando uma versão que lhe seja conveniente mostrar a si e aos outros.

É este trabalho de compor uma forma para si que delinea os processos identitários docentes, os quais estão em constante desenvolvimento e são amalgamados por imbricações entre mudanças e permanências, entre as dimensões pessoal e profissional, entre o eu e o outro, entre vivências singulares e plurais, entre coerências e contradições, entre fragmentação e linearidade.

A contribuição desta pesquisa configurou-se, entre outros aspectos, a partir das reflexões ensejadas no campo da docência universitária, privilegiando como campo de análise o tema da formação e trabalho docente, a partir da ótica de professores e professoras que estão no topo da carreira e que são dotados de um complexo repertório de saberes, formulado em torno de ricas e diversas experiências sobre o ensino superior.

Assim, as análises tomaram como abordagem central processos identitários docentes evidenciados nos memoriais, enfocando particularmente as experiências marcantes e as aprendizagens, delas resultantes, para o tornar-se professor(a)-pesquisador(a); reflexões acerca de concepções e ações do(a)s docentes sobre sua profissão e contextos de seu trabalho; caracterização da dimensão autoformativa, apreendendo possíveis devires e aprendizagens implicadas na escrita de si.

Nesta ótica, as análises permitiram concluir que as versões de si mesmo, instituídas nos memoriais, denotam modos de conceber o papel do professor associado às finalidades de transformação individual e social das vidas do(a)s estudantes; ao professor como mediador social e como responsável por contribuir com a democratização e a justiça social no acesso aos bens culturais; e ainda, como profissional que deve contribuir para a formação científica do(a)s formando(a)s. As descrições relativas a práticas docentes trazem como característica

o engajamento, seja em atividades de ensino, de pesquisa, publicações ou orientação. Apesar das ênfases nas atividades de pesquisa e publicações, pela maioria das trajetórias aqui retratadas, são as relações com o(a)s estudantes que emergem como a principal fonte de prazer e reconhecimento profissional, ensejando forte sentimento de pertença à profissão.

Aspectos recorrentes nos memoriais foram modos de os/as docentes avaliarem e perceberem as condições, materiais e humanas, de que dispõem para a realização do seu ofício. Assim, denunciam o crescente processo de sucateamento, precarização e intensificação do trabalho, pela via do chamado produtivismo acadêmico, que atravessa o cotidiano do seu fazer. Como resultante desse contexto, enunciaram dificuldades em conciliar as demandas da vida pessoal e da vida profissional; a difícil escolha entre determinadas tarefas, priorizando umas em detrimento de outras; a hierarquia valorativa das atividades, em que o ensino fica em desvantagem em relação àquelas que são quantificáveis e entram nas avaliações de desempenho de Programas de Pós-Graduação e da própria universidade. Nessa ótica, impõe-se a necessidade de que esta instituição reveja seus parâmetros e o lugar que o ensino ocupa nas finalidades e ações que amparam e legitimam sua existência, enquanto possibilitadora de uma formação humana e profissional, a todos e todas que dela necessitam.

A escrita reflexiva e engajada predominou nos memoriais e ensejou processos de auto-compreensão, de (re)descobertas de si. Além disso, fez emergir devires comprometidos com o enfrentamento das atuais políticas, que intencionam o desmonte da universidade pública, bem como a abertura para a criação e o engajamento na busca por outras perguntas e respostas que possam continuar a dar sentido ao seu fazer.

Importa sublinhar, finalmente, que os memoriais aqui analisados evidenciaram percursos que se encontram e desencontram numa dinâmica de singularidade e pluralidade, igual-

dade e diferença. O que possibilita, à instituição à qual estes profissionais estão vinculado(a)s, comportar uma diversidade e riqueza de itinerâncias docentes feitas de apostas, de lutas, contradições, recuos e avanços e que têm em comum a busca por efetivar um projeto formativo comprometido com a democratização do acesso aos bens culturais.

## REFERÊNCIAS

Bianchetti, Lucídio; Valle, Ione Ribeiro. Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 89-110, jan./mar. 2014. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362014000100005&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362014000100005&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 03 mar. 2023.

Bianchetti, Lucídio; Zuin, Antonio Alvaro Soares. O intelectual universitário e seu trabalho em tempos de “pesquisa administrada”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 03, p. 55-75, set. 2012. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982012000300003&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982012000300003&script=sci_arttext). Acesso: 05 mar. 2023.

BOUTINET, Jean Pierre. **Antropologia do projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Candau, Jöel. A memória e o princípio de perda. **Diálogos** (Maringá. Online), v. 16, n.3, p. 843-872, set.-dez./2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/36074>. Acesso: 20 de agosto de 2023.

CUNHA, Maria Isabel da; Boéssio, Atrib Zanchet; Beatriz, Maria. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, sept./dic. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84816931004.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

DEJOURS, Christophe. Subjetividade, trabalho e ação. **Revista Produção**, v. 14, n. 3, p. 027-034, set./dez. 2004.

DELORY-MOMBERGUER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, set./dez.

2012. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000300002&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000300002&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 07 ago. 2023.

Delory-momberguer, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526>. Acesso em: 06 mar. 2023.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e Socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, maio/ago. 2006.

DUBAR, Claude. **A Socialização**: construção das identidades sociais. Trad. Annette Pierretti R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Portugal: Porto Editora, 1997.

FEIXAS, Mònica. La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. **Educar**, v. 33, p. 31-59, 2004. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/record/1160> Acesso: 10 mar. 2023.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de história de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUSA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 21-40

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 90-113.

MANCEBO, Deise. Trabalho Docente: subjetividade, sobre implicação e Prazer. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 1, p. 74- 80, 2007. Disponível em: [www.scielo.br/prc](http://www.scielo.br/prc). Acesso em: 11 jan. 2021.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. Trad. Cristina Antunes. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em: 02 ago. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais autobiográficos: a arte profissional de tecer

uma figura pública de si. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (org.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2008a. p.27-42.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais: injunção institucional e biográfica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **(Auto) Biografia**: formação, territórios e saberes. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2008b. p.103-131.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais autobiográficos: escritas de si como arte de (re) conhecimento. In: CORDEIRO, Maria Rocha Verbena Cordeiro; SOUZA, Elizeu Clementino. **Memoriais**: literatura e práticas culturais de leitura. Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/19048/1/Memoriais,%20literatura.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino; VINCENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000100017&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000100017&script=sci_arttext). Acesso em: 23 ago. 2020.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 98-118.

PITA, Marina. Estresse laboral, assédio moral e burnout marcam produtivismo. **Revista Adusp**, São Paulo, n. 48, p. 14-21, 2010. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/index.php/imprensa/revista-adusp/129-revista-n-48-set>. Acesso em: 26 fev. 2023.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; FERREIRA, Cláudia Roberta; FERNANDES, Carla Helena Narrativa Pedagógica e memoriais de formação: escrita dos profissionais da educação? In: CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura**. Salvador: EDUFBA, 2010.

RÊGO, Teresa Cristina. Trajetória intelectual de pesquisadores da educação a fecundidade do estudo dos memoriais acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 58, p. 779-800, jul./set. 2014. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782014000800013&script=sci\\_](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782014000800013&script=sci_)

[arttext](#). Acesso em: 03 ago. 2020.

RIBEIRO, Renato Janine O cientista e o intelectual. In: NOVAES, Adauto (org.). **O silêncio dos Intelectuais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 137-149.

Rios, Terezinha Azerêdo. **Ética na docência universitária**. São Paulo: USP, 2009. (Cadernos de Pedagogia Universitária). Disponível em: [http://200.144.244.2/attachments/article/640/Caderno\\_9\\_PAE.pdf](http://200.144.244.2/attachments/article/640/Caderno_9_PAE.pdf). Acesso em: 05 jan. 2020.

Santos, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Elzanir dos; Braga, Ercília. Biografia educativa na educação a distância: estratégia formativa e de construção identitária no curso de pedagogia. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 24, n. 55, p. 57-77, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/910>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SILVA, Wilton Carlos Lima. Saber se inventar: o memorial acadêmico na encruzilhada da autobiografia e do egodocumento. **MÉTIS: história & cultura**, v. 15, n. 30, 2016. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/4934>. Acesso em: 02 fev. 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344/pdf>. Acesso em: 2 nov. 2020.

TARDIF, Maurice. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologia e dilemas. **Cadernos de Educação**, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, ano 10, n. 16, p. 7-14, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/6204>. Acesso em: 03 nov. 2020.

Vosgerau, Dilmeire Sant'Anna Ramos; Orlando, Evelyn de Almeida; Meyer, Patricia. Produtivismo acadêmico e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 231-247, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101>. Acesso em: 08 jan. 2021.

ZABALZA, Miguel Ángel Beraza. **O ensino univer-**

**sitário: seu cenário e seus protagonistas. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.**

ZABALZA, Miguel Ángel Beraza. **Ser un profesor universitario hoy**. 2009. (La cuestión universitaria, 5). Disponível em: <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338>. Acesso em: 10 fev. 2023.

ZABALZA, Miguel Ángel Beraza. Una cuestión previa: centralidad o marginalidad de la docencia en universidad? In: ZABALAZA, Ángel Beraza; MONTGES, Manuir; VITÓRIA, Maria Inês Côrte. **Engajamento na educação superior: conceitos, significados e contribuições para a universidade contemporânea**. Porto Alegre: EDIPURCS, 2018.

*Recebido em: 10/02/2023*

*Aprovado em: 23/10/2023*



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

# TECNOLOGIAS DIGITAIS E APRENDIZAGEM DOCENTE: HISTÓRIAS EM FUNÇÃO DE UM SABER ESPECÍFICO

*Luciana de Lima Dusi\**

*Universidade Federal de Juiz de Fora*

<https://orcid.org/0000-0002-9928-0502>

*Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa\*\**

*Universidade Estácio de Sá*

<https://orcid.org/0000-0002-8844-2043>

*Sonia Regina Mendes dos Santos\*\*\**

*Universidade Estácio de Sá*

<https://orcid.org/0000-0001-8896-9083>

## RESUMO

Neste artigo, buscamos identificar e analisar como as tecnologias digitais vêm se constituindo como um elemento da aprendizagem profissional do docente que atua na educação superior. Trata-se de uma pesquisa desenvolvida a partir de critérios qualitativos, vinculada aos fundamentos da história oral de Verena Alberti. Compartilharam suas histórias oito professores que atuam em uma universidade pública brasileira, no curso de Bacharelado em Ciências Contábeis. As análises das histórias orais evidenciaram questões relacionadas ao desenvolvimento de competências digitais e aos desafios desse saber específico. Quando tecnologias digitais estão disponíveis, há necessidade de que professores saibam utilizá-las em suas atividades docentes. Demandam-se novas habilidades digitais, assim como constante formação e ampliação dessas habilidades. Sublinha-se que o desenvolvimento de tais habilidades digitais dos professores ocorre de acordo com a prática de uso, informalmente, por iniciativa pessoal de cada professor.

**Palavras-chave:** aprendizagem docente; tecnologias digitais; educação superior.

## ABSTRACT

### DIGITAL TECHNOLOGIES AND TEACHER LEARNING: STORIES AT THE SERVICE OF SPECIFIC KNOWLEDGE

The objective is to identify and analyze how digital technologies are becoming

\* Doutorado em Educação pela Universidade Estácio de Sá (PPGE/UNESA), Professora Adjunta da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil. E-mail: [luciana.dusi@ufjf.br](mailto:luciana.dusi@ufjf.br)

\*\* Doutorado em Ciências Humanas – Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (PPGE/UNESA), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: [smpedrosa@gmail.com](mailto:smpedrosa@gmail.com)

\*\*\* Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (PPGE/UNESA), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: [profsmende@gmail.com](mailto:profsmende@gmail.com)

a key element in professional learning of professors in higher education. This is a qualitative study following oral history based on Alberti's contribution. Eight professors working in Bachelor degree in Accounting at a public university in Brazil shared their stories. Storytelling analyses showed some issues regarding digital technologies development as well as the challenges posed by this specific knowledge. When digital technologies are available teachers must know how to use them in their educational practices. New digital skills, constant training and skill enhancement are required. This study emphasizes that the development of professors' digital skills takes place according to their informal practice, triggered by personal initiative training.

**Keywords:** teaching learning; digital technologies; higher education.

## RESUMEN

### TECNOLOGÍAS DIGITALES Y APRENDIZAJE DOCENTE: LAS HISTORIAS EN FUNCIÓN DEL CONOCIMIENTO ESPECÍFICO

En este artículo buscamos identificar y analizar cómo las tecnologías digitales se han convertido en un elemento de aprendizaje profesional para los docentes que trabajan en la educación superior. Es una investigación desarrollada a partir de criterios cualitativos, ligada a los fundamentos de la historia oral de Verena Alberti. Ocho profesores que actúan en una universidad pública brasileña, en el curso de Licenciatura en Contabilidad, compartieron sus historias. Los análisis de las historias orales destacaron cuestiones relacionadas con el desarrollo de habilidades digitales y los desafíos de este conocimiento específico. Cuando las tecnologías digitales están disponibles, los docentes necesitan saber cómo utilizarlas en sus actividades docentes. Se requieren nuevas habilidades digitales, así como una constante capacitación y expansión de estas habilidades. Se destaca que el desarrollo de tales competencias digitales de los docentes se da en función de la práctica de uso, de manera informal, de la iniciativa personal de cada docente.

**Palabras clave:** aprendizaje docente; tecnologías digitales; educación universitaria.

## Introdução

Neste artigo, tratamos da relação entre as tecnologias digitais e a aprendizagem profissional docente, considerando a necessidade e a importância da aprendizagem docente ao longo de seu percurso profissional. Mais especificamente, voltamos-nos à incorporação do uso de tecnologias digitais pelos professores do ensino superior.

Ao tratar da aprendizagem profissional docente, não podemos deixar de abordar a formação inicial, período em que principiam as aprendizagens que se prolongam ao longo

de sua vida profissional (Opfer; Pedder, 2011; Webster-Wright, 2009). Assim, buscamos identificar e analisar como as tecnologias digitais vêm se constituindo como um elemento da aprendizagem profissional do docente que atua na educação superior.

Trata-se de um estudo qualitativo, cujos dados emergiram de um levantamento bibliográfico e de entrevistas com professores do ensino superior, realizadas no âmbito de uma universidade pública brasileira, no curso de Bacharelado em Ciências Contábeis, no ano de

2021, permitindo ouvir oito docentes e suas histórias.

Desse modo, principiamos oferecendo uma breve discussão sobre a profissionalidade docente e a presença das tecnologias na prática dos professores. Roldão (2005, p. 108) desenvolveu o seguinte conceito de profissionalidade: um “conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas”. Ainda para Roldão (2009, p. 39), “aquilo que permite caracterizar uma atividade como profissão se prende a diversos indicadores ou caracterizadores”. Nesse sentido, a autora consolidou cinco indicadores ou caracterizadores de profissionalidade:

- » O exercício de uma **função** clara socialmente identificada e reconhecida;
- » A posse de um **saber** próprio, específico, que permite o desempenho da função e a legítima;
- » O **poder** que detém os agentes sobre o exercício da função profissional e respectiva responsabilização social;
- » A capacidade de **reflexão e análise** da ação desenvolvida que possibilita a sua reorientação;
- » A pertença a uma **comunidade de pares** que regula o exercício da função e o domínio do respectivo saber, que é produzido no seu interior (Roldão, 2009, p. 39, grifos nossos).

O aspecto fundamental caracterizador de profissionalidade está relacionado à função de natureza específica, com desejável solidez social, partindo do pressuposto de que a função faz falta socialmente, o que permite que seja identificada e reconhecida. Para a autora, uma atividade profissional mostra-se necessária quando corresponde a uma necessidade da sociedade. Notadamente, está interligada ao saber específico capaz de distinguir uma função. Logo, as funções que são desenvolvidas em uma determinada profissão são distintas, principalmente, porque uma pessoa não pode fazer o que a outra faz sem os saberes específicos.

Complementa tais concepções o exercício da função com determinada margem de poder e autonomia, o que exige permanente processo de reflexão e análise, permitindo modificar decisões e atualizar os saberes mediante novas situações concretas. Por fim, a função deve ser regulada por uma comunidade de pares. Assim sendo, considera-se que, entre outros aspectos, o uso das tecnologias vem se apresentando cada vez mais como possibilidade ao docente no desempenho de sua função.

A presença e as mudanças provocadas pelas tecnologias digitais na vida cotidiana não são recentes, não sendo possível ignorar que estamos imersos em “uma revolução da informação e da comunicação sem precedentes, que está desafiando nossos métodos tradicionais de análise e de ação, nossos modos de conhecer, de trabalhar e de educar” (Santaella, 2005, p. 3).

Por termos optado em nossa pesquisa por um recorte que compreende os professores do ensino superior, cabe notar que as “tecnologias digitais – principalmente computadores, a Internet e a telefonia móvel – agora são características integrantes do ensino superior.” (Selwyn, 2014, p. 21, tradução livre)<sup>1</sup>. Isso acontece de tal modo que elas têm se tornado cada vez mais presentes em diferentes aspectos da vida universitária, trazendo consigo expectativa de “melhoria, inovação e transformação” (Selwyn, 2014, p. 21, tradução livre)<sup>2</sup>.

Fica claro que, à medida que tecnologias digitais se tornam disponíveis em diversos setores da sociedade, maior atenção tem sido dada à sua incorporação na educação (Barreto, 2014). Entretanto, esse movimento vem sendo apresentado com uma perspectiva extremamente otimista de que as tecnologias digitais são ferramentas que oferecem “uma melhoria e transformação da maioria das áreas da sociedade” (Selwyn, 2011, p. 20, tradução livre)<sup>3</sup>. Nesse sentido, “a digitalização geral da

1 “Of course, digital technologies – most notably computers, the internet and mobile telephony – are now integral features of higher education”.

2 “improvement, innovation and transformation”.

3 “Most people would not question the assumption that technology – and in particular digital technology – is es-

sociedade atua como um imperativo externo para o aumento do uso da tecnologia digital na educação” (Selwyn, 2011, p. 22, tradução livre)<sup>4</sup>, percepção que é acompanhada da ideia de que tais recursos sejam a solução para diversas questões educacionais.

No desenvolvimento da pesquisa da qual o presente trabalho originou-se, os professores foram, de certa forma, convidados a refletirem sobre seu desenvolvimento profissional e sobre sua própria prática. A seção 1 dedica-se à compreensão sobre a centralidade da função de ensinar. Na sequência, a seção 2 busca demarcar o sentido para o uso do termo ‘tecnologias digitais’ ao longo deste texto. A seção 3 traz um breve panorama sobre o que tem sido debatido nas pesquisas nacionais acerca da temática ‘tecnologias digitais e o trabalho docente na educação superior’. A seção 4 é dedicada aos fundamentos teórico-metodológicos, a partir de alguns conceitos de história oral de Alberti (2004, 2013). Ademais, a seção 5 apresenta elementos apreendidos no processo de análise das histórias orais dos professores.

## Profissionalidade docente e o ensino

A profissionalidade é entendida como um conjunto de atributos que caracterizam um profissional e distinguem-no em relação a outros profissionais (Roldão, 1998). Levando em conta esse conjunto de atributos, torna-se fundamental que o profissional exerça uma função de natureza específica e socialmente reconhecida, e que o exercício desta função ocorra a partir do domínio de um conjunto de saberes, com determinada margem de autonomia para decidir e em permanente processo de análise

essentially a ‘good thing’ for education. This mirrors the widespread belief that digital technologies are leading to a general improvement and even transformation of most areas of society”.

4 “On the other hand, the rise of digital technology elsewhere in society is seen to necessitate change in education. In other words, the general digitization of society acts as an *external imperative* for the increased use of digital technology in education”.

reflexiva. No sentido sociológico e sem juízo de valor, a autora sublinhou que o processo de profissionalização é uma construção sócio-histórica com avanços e recuos, considerando que nem todas as profissões sempre existiram e que sua natureza vai sendo moldada pela sua progressão em conjunto com a transformação da sociedade.

De acordo com Roldão (2007), o que caracteriza e distingue o docente de outras profissões é a ação de ensinar. A atividade de ensino é uma especificidade profissional do professor. A compreensão do que seja ensinar implica a análise e a compreensão de um processo histórico, com elaborações teóricas que se desenvolvem em múltiplas direções (Roldão, 2005, 2009). Nesse contexto, a autora propõe uma análise sobre a função de ensinar a partir de duas compreensões coexistentes: a primeira compreende o ensinar como professar um saber; já a segunda considera que ensinar é um movimento para que o outro seja conduzido a aprender.

Se entendermos o ensinar como professar um saber, seguindo a primeira compreensão mencionada, diz-se que o professor ensina porque apresenta o conteúdo, cabendo ao aluno o seu entendimento. Portanto, é tarefa do professor transmitir um saber, sem uma articulação do seu conhecimento com o aluno.

Neste caso, o professor é profissional de um saber mais do que de uma função. E a sua profissionalidade esbate-se cada vez mais, na medida em que essa função de transmitir um saber deixará a curto prazo de ser socialmente relevante na medida em que o saber está hoje disponível de muitas outras maneiras que não a fala do professor (Roldão, 2005 p. 116).

De forma semelhante, Biesta (2016)<sup>5</sup> afirma que o denominado “ensino tradicional” ocorre quando o professor discorre sobre um tema e os alunos ouvem passivamente, o que é visto como desfavorável, ruim e ultrapassado. Entretanto, Biesta (2016) se preocupa em contrapor

5 “Familiar line of argument in which so-called ‘traditional’ teaching— that is, a staging where the teacher speaks and students are supposed to listen and passively absorb information—is seen as bad and outdated”.

as críticas ao ensino tradicional, evidenciando que elas podem prejudicar os propósitos educacionais ao apresentar o professor apenas como um facilitador.

O imaginário educacional contemporâneo predominante vê a educação como um esforço centrado no aluno, onde, em última análise, é para os alunos construírem seus próprios entendimentos e construírem suas próprias habilidades, onde a principal tarefa dos professores é fornecer arranjos através dos quais tais processos podem acontecer. Nessa situação, o professor, sim, não transmite mais nada, mas projeta ambientes de aprendizagem para os alunos a fim de facilitar sua aprendizagem (Biesta, 2016, p. 378, tradução livre)<sup>6</sup>.

Essa compreensão também é a de Cunha e Ribeiro (2020, p. 49) quando se referem à “metodologia expositiva” tal como segue.

Organizar um conteúdo, o qual é passado, igual e simultaneamente, para todos os estudantes da turma; ou seja, trata-se de uma metodologia predominantemente expositiva. Aos estudantes cabe ouvir atentamente, realizar exercícios e, posteriormente, provas como forma de avaliação (Cunha; Ribeiro, 2020, p. 49).

Para Barreto (2012), designações como tutor, animador, facilitador e monitor podem sinalizar um quadro de simplificação do trabalho docente. Nesse cenário, observa-se uma “crença no valor da aprendizagem centrada no aluno, em oposição à instrução conduzida pelo professor, além de uma crença no valor da livre descoberta e exploração, em oposição à instrução” (Selwyn, 2011, p. 176, tradução livre)<sup>7</sup>.

O que Biesta (2016, p. 387, tradução livre)<sup>8</sup> denomina “virada para a aprendizagem”

origina-se pela percepção de que o ensino tradicional desempenharia um controle de modo que o aluno seja objeto, e não sujeito da aprendizagem.

O ensino nos tira de nós mesmos, pois interrompe nossas necessidades e, neste sentido, nos liberta das formas em que estamos vinculados ou mesmo determinados por nossas necessidades. Ele faz isso introduzindo a questão de saber se o que desejamos é realmente desejável, tanto para nós quanto para a vida que vivemos. Tal ensino não é autoritário – não reduz o aluno a um objeto, mas, em vez disso, tem interesse na subjetividade do aluno. Mas não supera o autoritarismo opondo-se a ela, o que significaria deixar os alunos inteiramente sozinhos, isto é, à sua própria aprendizagem (Biesta, 2016, p. 388, tradução livre)<sup>9</sup>.

Na segunda compreensão de Roldão (2005, 2009), a de que ensinar é um movimento para que o outro seja conduzido a aprender, a função de ensinar é entendida como “fazer com que o outro seja conduzido a aprender/apreender o saber que alguém disponibiliza, ou seja, o professor como aquele que faz aprender, o que sabe fazer com que os outros saibam, conduzindo-os” (Roldão, 2005, p. 115). Neste caso, considera-se a transmissão de um saber para alguém, ou seja, o professor é alguém que sabe e constrói “a passagem de um saber ao aluno” (Roldão, 2005, p. 116). Assim compreendido o ensinar, ele “é alguma coisa que lhe é específica, que outros atores, se possuírem saberes apenas conteduais idênticos, não saberão fazer” (Roldão, 2005, p. 117). Essa perspectiva fortalece a profissionalidade docente.

6 “This is an imaginary that sees education as a learner-centred endeavour, where it is ultimately for learners to construct their own understandings and build their own skills, and where the main task of teachers is to provide arrangements in and through which such processes can happen. In this situation, the teacher does, indeed, no longer transmit anything, but designs learning environments for students in order to facilitate their learning”.

7 “Here a number of values and positions are apparent – that is, a belief in the value of learner-centred learning as opposed to teacher-led instruction, a belief in the relative value of free discovery and exploration as opposed to instruction”.

8 “The reason for the emergence of the turn towards lear-

ning seems to lie in the fact that ‘traditional’ teaching is perceived as an act of control”.

9 “It is (a) teaching that draws us out of ourselves, as it interrupts our ‘needs’, as it interrupts our desires, and in this sense, frees us from the ways in which we are bound to or even determined by our desires. It does so by introducing the question whether what we desire is actually desirable, both for ourselves and for the life we live with what and who is other. Such teaching is not authoritarian—it does not reduce the student to an object but rather has an interest in the student’s subjectness. But it does not overcome authoritarianism by opposing it (which would mean leaving students entirely to their own devices, that is, to their own learning-as-signification)”.

Por conseguinte, ensinar implica uma perspectiva de orientação na qual os meios e os modos escolhidos para ensinar e os de avaliação precisam fazer sentido (Roldão, 2009). Portanto, o planejamento das ações do professor considera um percurso que visa à melhor forma de atingir a finalidade projetada, a aprendizagem de algo por diferentes alunos (Roldão, 2009). Nesta compreensão, o professor efetiva o que concebeu, o que idealizou, a partir de tarefas, atividades, que podem ser ajustadas continuamente, sempre que observe que seja necessário. Do mesmo modo, a avaliação da aprendizagem é indispensável para verificar a necessidade de ajustes seja no processo, seja nos resultados de aprendizagem.

## Tecnologias digitais no ensino superior: o que significam?

O significado da palavra “tecnologia”, ao contrário do que foi popularizado na década de 1990, não é sinônimo de computadores, telefones e outros dispositivos. Não é simples a sua definição, e seu significado é visto como singularmente “escorregadio” devido à sua abrangência (Nye, 2006).

A palavra ‘tecnologias’, ao longo da história e mesmo da pré-história, é relacionada a ferramentas utilizadas pelo ser humano para sua adaptação à natureza, domínio do meio ambiente, de modo geral, na sua sobrevivência (Selwyn, 2011). Fundamentalmente, um dos pontos que define a tecnologia é seu papel na ampliação das capacidades humanas.

Portanto, as tecnologias podem ser simplesmente compreendidas como um conjunto de máquinas e ferramentas destinadas a atender a finalidades preestabelecidas; entretanto, apesar de tal definição ser facilmente apreensível (Dusek, 2009), ela é muito restrita. Em ambientes educacionais, ela pode referir-se a diversos elementos como giz, quadro, lápis, canetas, papel, mesas e cadeiras, como também a quaisquer outros meios de apoio às atividades de ensino.

A esse ponto de vista, Dusek (2009) agrega a noção de sistema tecnológico, considerando que tecnologias vão além da perspectiva de serem máquinas para atender a necessidades humanas, melhorar e aprimorar as formas existentes de viver, pois também envolvem algum tipo de intervenção, são desenvolvidas e empregadas por produtores, consumidores, comerciantes, anunciantes e governo, entre outros atores.

As tecnologias podem ser utilizadas com intenções e desejos específicos de tal modo que outras funções são determinadas para elas. Neste caso, é válido considerar que elas também envolvem uma dimensão de significados, que emergem das experiências de seu uso, a partir de uma interação com a realidade. Portanto, é possível perceber que tais significados vão além de um conjunto de máquinas e ferramentas prontas para atender aos propósitos de seus usuários. As tecnologias são construídas socialmente, visto que concernem aos contextos e às circunstâncias sociais de seu uso. Winner (1986, p. 6, tradução livre)<sup>10</sup> auxilia nessa compreensão ao afirmar que é necessária uma interpretação sobre as formas em que o cotidiano é transformado pelo papel mediador das tecnologias, na medida em que “não são meramente ajudas à atividade humana, mas também forças poderosas agindo para reformular essa atividade e o seu significado”.

O uso contemporâneo da palavra ‘tecnologias’ muitas vezes refere-se à presença da informação digital na realização de tarefas. O que caracteriza o digital é o processo de digitalização das informações. A informação digital tende a ser muito mais fácil de ser armazenada e distribuída eletronicamente, pois é densa e compressível, o que significa que pode ser armazenada em um espaço físico pequeno (Selwyn, 2011). Como desdobramento, geralmente são associadas a formas aprimoradas de de-

<sup>10</sup> “If the experience of modern society shows us anything, however, it is that technologies are not merely aids to human activity, but also powerful forces acting to reshape that activity and its meaning”.

envolver processos e atividades, de maneiras muito mais rápidas e poderosas.

Por sua vez, o uso do termo ‘tecnologias digitais’, opção adotada no artigo, é uma forma de concentrar as análises e os argumentos em torno das tecnologias contemporâneas e proeminentes na educação superior, como computadores, *internet*, *tablets*, *softwares*, *smartphones*, lousa interativa, o que também pode ser chamado de “tecnologias de informação e comunicação” – TIC – “tecnologia computadorizada”, “tecnologia da informação” (Selwyn, 2011, p. 13, tradução nossa)<sup>11</sup> entre outras nomenclaturas. Todos esses termos referem-se a sistemas baseados em computador, particularmente aplicativos de *software* e *hardware*, que podem ser usados para produzir, manipular, armazenar, comunicar e divulgar informações.

Cabe resgatar ainda em Selwyn (2017), no entanto, que a aproximação entre educação e tecnologia tem se preocupado com aspectos relacionados ao que funciona ou não. Contudo, não se trata de resolver somente as questões referentes às melhores práticas. Os desafios são inúmeros quando se muda o foco para além dos aspectos unicamente benéficos das tecnologias, sem considerar quais não seriam. Interrogar-se sobre o uso das tecnologias na educação envolve repensar aspectos associados à democratização das tecnologias na educação e à relação potencial e pedagógica das tecnologias digitais com o outro no mundo social, bem como os enfrentamentos sobre os limites à compreensão mútua e ao conhecimento em polissemia.

## Tecnologias digitais no trabalho docente: breve panorama

11 “Is also diversely referred to as ‘information and communications technology’, ‘computerized technology’ and a number of other variations on the ‘information technology’ label. In a technical sense all of these terms refer to computer-based systems – particularly software applications and computer hardware – that can be used to produce, manipulate, store, communicate and disseminate information. Put simply, then, the umbrella term of ‘digital technology’ can refer to a range of different aspects of contemporary technology use”.

De forma proeminente, a função de ensinar, embora esteja longe de formar consenso, está envolta na ideia de que, assim como ocorre em outros contextos, o ensino deve responder aos avanços tecnológicos, supondo que algo mais moderno é bom e desejável (Selwyn, 2011; Biesta, 2016). Especialmente, em um contexto marcado pela presença constante das tecnologias digitais em diversos contextos, surgem expectativas de que elas possam promover muitas melhorias para a função de ensinar.

Em suas contribuições, Selwyn (2011, 2014) afirmou que tecnologias digitais têm sido apresentadas como facilitadoras do trabalho docente, especialmente no planejamento e na preparação de aulas, na produção de materiais de aula, no monitoramento do progresso do aluno, na gestão de materiais e na preparação de avaliações. O uso da internet no trabalho docente parece favorecer o acesso a um grande número de informações, ajudando os professores na apresentação de um número maior de pesquisas, além de permitir a criação de atividades que possam motivar os alunos.

Com a intenção de compreender e desvelar o que tem sido debatido nas pesquisas nacionais sobre tecnologias digitais e o trabalho docente na educação superior, realizou-se um breve levantamento em dois bancos de dados, o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Portal de Periódicos Capes (extratos A1 e A2) entre os anos de 2016 a 2020. Foram identificados 40 registros de teses e cerca de 61 registros de artigos.

A partir de uma “leitura flutuante” (Bardin, 2016) dos resumos, foi feita a opção por eliminar 34 teses e 59 artigos, por não abordarem a temática de interesse. Têm-se como destaque as pesquisas de Nery (2016), Bortolato (2016), Rezende (2017), Campos (2017), Menezes (2018), Riedner (2018), Bruno, Silva e Esteves (2018) e Vidal e Mercado (2020).

Nery (2016) analisou as representações dos docentes sobre o uso educacional das tecnologias digitais. A pesquisa foi desenvolvida

em uma instituição de educação superior, com a participação de 12 docentes em entrevista semiestruturada e questionário envolvendo 62 docentes. No estudo, concluiu-se que o uso das tecnologias favorece atividades de leitura e escrita, atividades de ensino, exposição de conteúdos e gestão de cursos (Nery, 2016).

Bortolato (2016) investigou como se dá o processo de inovação do uso do *Moodle* no ensino presencial e suas consequências nas práticas pedagógicas dos professores universitários em uma universidade pública. Para a coleta de dados, foram utilizados questionários envolvendo 75 professores, entrevistas com 6 professores, além de observação e análise de relatórios institucionais. O autor conclui que o *Moodle* tem sido utilizado como um apoio logístico para entrega e recebimentos de tarefas, envio de alguns avisos e atividades de ensino-aprendizagem (Bortolato, 2016).

Rezende (2017) investigou a avaliação feita por professores universitários acerca do papel das tecnologias digitais na prática docente para o desenvolvimento da criatividade e motivação dos estudantes. Participaram do estudo 9 professores e 249 estudantes universitários de uma instituição de educação superior pública. Com os professores, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, enquanto aos alunos foram aplicados questionários. Em sala de aula, as tecnologias digitais eram utilizadas em materiais didáticos, em aulas expositivas, para exemplificações, combinação de estratégias e planejamento (Rezende, 2017).

Campos (2017) objetivou compreender a convergência na educação, tendo em vista a integração das modalidades presencial e a distância como uma possibilidade para o ensino superior. Realizou análise documental enfocando sugestões, medidas e políticas de educação a distância para o ensino superior no Brasil, entre 1996 e 2014, ampliando a análise ao considerar o contexto português. Em torno do conceito de convergência, as tecnologias digitais contemplam situações de aprendizagem físicas e virtuais, integrando ambas as

modalidades, permitindo criar e compartilhar conteúdo pela internet (Campos, 2017).

A pesquisa de Menezes (2018) analisou a formação docente na pós-graduação e a atuação docente no ensino superior, buscando identificar a concepção de cultura digital entre os iniciantes e os experientes. A pesquisa contou com a história de vida de 6 doutorandos do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que também são docentes na educação superior, desde os iniciantes, que estão no começo da carreira docente, até os mais experientes, com vários anos de atuação. As tecnologias digitais aparecem na organização de disciplinas para publicações de cronogramas, temas e textos, consultas na internet, preparação de plano de ensino e de aulas no *PowerPoint*. Para manter a relação com os alunos, elas são utilizadas em discussões sobre temas ligados à área de interesse, para enviar e receber mensagens/e-mails. Em avaliações, elas servem para solicitar, receber, corrigir e devolver trabalhos e provas digitalizados. Como recurso pedagógico, elas surgem como meio de pesquisa, para transmissão de vídeos e para discussão de temas em sala de aula.

Riedner (2018) buscou identificar e analisar as características das práticas pedagógicas com o uso das tecnologias digitais no ensino superior. A pesquisa envolveu 83 professores e 217 alunos de uma universidade pública, por meio de questionários, entrevistas e análise documental para a coleta de dados. As tecnologias digitais são apresentadas como úteis para transmitir vídeos, documentários e filmes, apresentar *slides* no *PowerPoint*, pesquisar na internet, acessar textos digitalizados em *smartphones* e *notebooks*, compartilhar informações e conteúdo, principalmente por e-mail, por redes sociais e por mensagens instantâneas (Riedner, 2018).

Bruno, Silva e Esteves (2018), em seu artigo, apresentaram pesquisas que tencionam as formas com que as instituições públicas de ensino superior, em Portugal e no Brasil, têm

produzido ações convergentes com os apelos para que os processos formativos para/com as docências no ensino superior se deem numa interface com a cultura digital. O manuscrito trouxe recortes de pesquisas realizadas em níveis de pós-doutorado em Portugal e de doutorado no Brasil. No contexto português, tecnologias digitais são utilizadas pelos docentes, prioritariamente, como recurso de apresentação em *PowerPoint*. Ademais, fazem parte de ambientes de aprendizagem on-line, servem para processar textos, para enviar e-mail e para realizar buscas/pesquisas na internet (Bruno; Silva; Esteves, 2018).

Vidal e Mercado (2020) buscaram identificar práticas pedagógicas consideradas inovadoras no ensino superior com a utilização de tecnologias digitais. A coleta dos dados ocorreu por meio de entrevistas com 10 docentes de instituições públicas e privadas situadas em diferentes estados brasileiros. Os autores concluem que as tecnologias digitais também aparecem em ambiente virtual de aprendizagem (AVA), *e-book*, educação híbrida, grupo digital, mundos digitais virtuais 3D, metodologias ativas, curso on-line aberto e massivo (MOOC), plataformas adaptativas, docências e tecnologias móveis (Vidal; Mercado, 2020).

As pesquisas evidenciam, de modo geral, a evolução e a apropriação das tecnologias digitais em diversas atividades desenvolvidas pelos docentes e, por conseguinte, algumas potencialidades atribuídas à sua utilização. Destaca-se que o trabalho docente na educação superior tem sido marcado pela presença constante das tecnologias digitais, corroborando as constatações de Selwyn (2011, 2014, 2017).

## Fundamentos teórico-metodológicos

Do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa<sup>12</sup> foi desenvolvida a partir de crité-

rios qualitativos, estreitamente vinculada aos fundamentos da história oral de Alberti (2004, 2013). Para a autora, o desafio de ouvir as histórias orais individuais de professores da educação superior deve ser acompanhado por alguns critérios considerados fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, sendo as narrativas, elas mesmas, objeto de análise.

Acredita-se que o avanço do conhecimento sobre o passado por meio da história oral não significa apenas “o próprio passado reencarnado em registros gravados” (Alberti, 2013, p. 32). Desde que articulado com critérios previamente definidos, o emprego da história oral se justifica no contexto de uma investigação científica como um meio de conhecimento. Em consonância com estes desafios, durante o desenvolvimento desta pesquisa, foram observados os seguintes critérios norteadores: a definição do recorte temporal, a escolha dos professores a serem entrevistados, a formulação das perguntas, a forma de analisar as histórias orais, entre outros critérios.

Para o recorte temporal, consideramos que as histórias orais tinham potencial para revelar experiências vivenciadas por cada professor a partir da década de 1990, visto que, nessa época, as tecnologias digitais baseadas na internet tornaram-se particularmente proeminentes na vida cotidiana, com o aumento da aquisição de computadores por parte do público em geral.

Nas palavras de Nye (2006, p. 77), “nos anos 90, milhões de indivíduos começaram a aproveitar as possibilidades de e-mail e da Internet”. A década de 1990, portanto, marca uma época em que tecnologias digitais passaram a fazer parte do cotidiano, espalhando-se pela telefonia móvel e por dispositivos de uso pessoal para acesso à internet com variadas funcionalidades de comunicação em massa, recursos fotográficas, vídeos, livros digitais e entretenimento em geral.

Pressupondo que o recorte temporal escolhido não abarcava a totalidade da vida dos professores entrevistados, a opção foi pela

---

fidencialidade do estudo, prosseguindo com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

<sup>12</sup> Pesquisa aprovada pelo comitê de ética institucional por meio do parecer número 4.100.571. Antes de cada entrevista, o professor foi informado sobre os objetivos, a utilização dos dados, os direitos como participante e a con-

entrevista de história oral temática enfocando o tema das tecnologias digitais na educação superior. Como delimitação deste tema, procuramos enfatizar a ação de ensinar do trabalho docente, alinhando-se à compreensão de Rolão (2007, p. 94) de que “o caracterizador distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, é a ação de ensinar”.

Para Alberti (2013), o trabalho com história oral demanda um elevado respeito pelos entrevistados, pelas opiniões, atitudes, posições e visão de mundo. Esses critérios norteiam a oralidade e imprimem significados aos acontecimentos narrados. Por meio dessas concepções, a história oral ganha outra dimensão e rigor quando ancorada pela sensibilidade e pela cumplicidade prolongada entre pesquisador e entrevistado. Nesse sentido, um dos critérios que nortearam a escolha dos entrevistados foi a vivência de cada professor. Além de terem convivido com as transformações na vida cotidiana, os professores convidados também puderam vivenciar mudanças representativas no trabalho docente envolvendo tecnologias digitais. Adicionalmente, todos os professores entrevistados eram formados em Ciências Contábeis, tinham o ensino na graduação como uma das principais atividades do trabalho docente e faziam parte do quadro efetivo da universidade, com atuação em regime de dedicação exclusiva.

A história oral como um todo segue critérios qualitativos, e, portanto, prescinde de um grande quantitativo de entrevistados para trazer achados significativos. Pode ser extremamente relevante um único professor contando o que só ele vivenciou, interagindo com o seu passado único e singular. Nesta pesquisa, a estimativa foi convidar oito professores a compartilhar suas histórias, número que, de fato, se concretizou, permitindo “articular os depoimentos entre si” (Alberti, 2013, p. 37).

Um fato histórico ou uma situação vivida pelo entrevistado “não pode ser transmitido a outrem sem que seja narrado” (Alberti, 2004,

p. 67). Para que o professor não seguisse completamente sozinho na sua narrativa, as entrevistas foram conduzidas observando as questões sobre alguns temas: percepção sobre as tecnologias digitais no seu processo de formação, sobre o processo de mudança do planejamento das aulas com as tecnologias digitais, formação, formação para o exercício do magistério no ensino superior, e o que realiza com uso de tecnologias digitais, entre outros.

As entrevistas foram planejadas para serem realizadas e gravadas no campus da unidade de pesquisa, em local que seria escolhido em comum acordo com o professor entrevistado, buscando proporcionar um ambiente confortável com boas condições para a gravação. Contudo, este planejamento precisou ser ajustado em função da pandemia de Covid-19, declarada pela Organização Mundial da Saúde em 11 de março de 2020. Desta maneira, sem perder de vista os objetivos a serem atingidos, as entrevistas foram realizadas e gravadas de forma virtual por meio da plataforma Conferenciaweb.

Essa decisão fez sentido não só pelo contexto pandêmico descrito como também pela possibilidade de recusa dos entrevistados à participação em entrevistas presenciais, assim como pelo risco de comprometimento das respostas devido à ansiedade que estaria aflorada em entrevistas presenciais, afastando a tranquilidade necessária à credibilidade das respostas.

As narrativas foram transcritas, transportando a história oral para a forma escrita. Pensamos que a transcrição deve ser muito próxima da narrativa, com mínimas alterações exigidas pela forma escrita. Portanto, procuramos conservar o que era narrado e como se dava essa construção. A transcrição é um primeiro e decisivo esforço de traduzir para a linguagem escrita aquilo que foi gravado, e isso significa ser fiel aos registros da expressão oral (Alberti, 2013).

A análise das entrevistas de história oral foi realizada por meio de unidades narrativas.

“Escutar as unidades narrativas pode ser um caminho bastante profícuo: elas nos dão a conhecer o trabalho envolvido na organização e na comunicação de acontecimentos e experiências” (Alberti, 2004, p. 94). Trata-se de termos indivisíveis ou inseparáveis de determinado acontecimento, que sempre aparecem ou se repetem ao longo da entrevista de história oral, chamando a atenção do entrevistador.

## O que revelam as histórias trazidas pelos docentes?

Entre as narrativas, destacam-se, neste artigo, as questões relacionadas ao desenvolvimento de competências digitais e os desafios desse saber específico.

Professor A: Acho que, na nossa **profissão**, não podemos ficar parados, como os professores antigos que usavam aquelas folhas amarelas nas aulas a vida inteira. Então, a cada semestre que formos dar a disciplina, novamente tem que reformular (grifos nossos).

Professor B: Tem aluno que, se não tiver uma mediação tecnológica, acha que o professor é ultrapassado. Ultrapassado seria um professor que não usa nem um *datashow* em sala de aula.

Professor C: Nem todo professor consegue utilizar uma videoaula de uma forma proveitosa. Muitos professores utilizam tecnologias digitais de forma bem tediosa.

É frequente que os professores não tenham acesso às tecnologias digitais; contudo, quando estão disponíveis, há necessidade de que saibam utilizá-las em suas atividades docentes. Os docentes expõem da seguinte forma:

Professor D: O professor deve saber usar, implementar e explorar as tecnologias digitais. Mas nós que tivemos uma preparação tradicional não estamos preparados para isso.

Professor A: Cada vez mais o professor vai ter que se atualizar em relação a essas tecnologias.

Professor E: Acho que o professor precisa, primeiro, vencer a resistência às tecnologias digitais. O professor falava: eu não gosto, eu não vou usar. O professor não tem essa opção.

Professor F: Acho que o professor precisa buscar esse conhecimento sobre ferramentas tecnológicas. Eu percebia que isso era importante. Eu não quero ser um professor arcaico para o resto da vida. Quero ser um professor que acompanha o desenvolvimento tecnológico. É ser um professor antenado com o que está acontecendo. É mais uma questão de procurar se preparar. Independentemente da idade, é buscar outros caminhos, buscar atualizações e avanços tecnológicos para dar continuidade à profissão de professor.

Professor G: Entendo que é indispensável que os professores desenvolvam habilidades tecnológicas. Acho que a gente precisa cada vez mais aprender a utilizá-las.

Desses elementos apresentados, depreende-se que a atividade docente está permeada pelas tecnologias digitais que, por sua vez, requerem que os professores estejam preparados para utilizá-las. Elas demandam novas habilidades digitais dos professores, assim como constante formação e ampliação dessas habilidades.

Observa-se que a preparação para uso das tecnologias digitais deve-se à iniciativa de cada um. Como pode ser observado nos trechos a seguir, as habilidades foram desenvolvidas pelos próprios professores:

Professor D: Eu não tive formação específica para uso das tecnologias digitais (longo silêncio). A apresentação com *slides*, por exemplo, eu aprendi preparando apresentações para o mestrado. Fui aprendendo sozinho mesmo. Agora, muita coisa do que eu aprendi de Excel, de Stata<sup>13</sup>, das coisas que eu sei usar de tecnologias, muita coisa eu aprendi durante o mestrado, mas não com alguém que estava lá vinculado ao meu mestrado. **De lá pra cá eu venho me formando pra ser professor. Eu estudava dia e noite para poder dar aula. Estudei muito mais do que quando eu era aluno porque era muito desafiador.** Eu era ainda muito inseguro, eu estudava muito, tinha domínio do conteúdo, mas era inseguro. E aí eu gostei, foi muito desafiador, mas me identifiquei. Eu trabalhava da hora que eu acordava até a hora que eu ia dormir pra poder dar conta, mas foi muito desafiador. Tanto que dali eu fui para o mestrado e não parei mais.

13 Stata é um pacote de *software* para manipulação de dados, visualização, estatísticas e relatórios automatizados.

Foi muito desafiador porque era algo que eu não imaginava que eu iria fazer (grifos nossos).

Professor A: No início, como era estágio docente, eu usava os *slides* da professora responsável pela disciplina. Ela me passava os *slides* dela, as atividades dela, sempre com computador, projetor de *slides*, fazia atividades no Excel com os alunos, projetando no quadro, mas sempre existiu. No estágio docente, já existiam esses recursos em sala. Todas as salas lá tem computador, projetor de *slides*, acesso à internet (segundo semestre de 2014). Não houve atuação docente sem tecnologias digitais. Elas sempre existiram. Tecnologias digitais sempre foram usadas na minha atuação docente. **Não tive formação específica para usar tecnologias digitais. Foi na prática** (grifos nossos).

Professor F: Eu fui aprendendo, fui entendendo, eu não busquei uma formação complementar tecnológica.

Professor H: Meu aprendizado sobre tecnologia é um crescente. No meu mestrado, eu aprendi a usar outros *softwares*, mas PowerPoint, eu **aprendi sozinho**. A dificuldade em usar tecnologias depende muito do convívio que a pessoa tem com elas (grifos nossos).

Professor C: Como professor, a gente não é preparado para isso. Nós não fomos preparados para a vida acadêmica, nem para utilizar tecnologias digitais. Se não for uma iniciativa nossa, uma consciência nossa e uma propensão a utilizar as tecnologias digitais em sala de aula, a gente não é motivado. Se eu não tivesse tido todo esse contato com Excel, provavelmente eu não teria trazido ele para sala de aula. A vivência que eu tive foi primordial para utilizar tantos recursos em sala de aula, sem dúvida.

Professor B: Aprendi usando.

Percebe-se que os professores formam um grupo homogêneo no que se refere à necessidade de desenvolver habilidades para o uso das tecnologias digitais, reforçando a posição de Selwyn (2011), no sentido de que os professores precisaram entender as tecnologias digitais para poder utilizá-las em suas atividades.

As narrativas sugerem que o desenvolvimento de habilidades digitais dos professores ocorre de acordo com a prática de uso, informalmente, por iniciativa pessoal de cada pro-

fessor e apontam que tecnologias digitais no trabalho docente têm sido pouco problematizadas por eles, no que se refere a possibilidades de problematizar os aspectos relacionados à democratização, relação dialógica na vida social e ao acesso ao conhecimento. Sobretudo, também revelam um conjunto de habilidades para o professor ter condições de usar ou operacionalizar tecnologias digitais no ensino, ou seja, uma dimensão técnica de preparação, que se traduz em habilidades relacionadas à capacidade de operacionalizar tecnologias digitais.

## À guisa de conclusão

Buscando compreender como as tecnologias digitais foram inseridas nas experiências dos professores, foi possível identificar que elas foram, cada vez mais, sendo integradas ao trabalho docente, principalmente, a partir do momento em que diversas ações relacionadas ao ensino passaram a ser redimensionadas pelos professores. Exigiu-se dos professores cada vez mais a formação para uso das tecnologias digitais como atribuição dos docentes e o desenvolvimento de habilidades de acordo com a prática de uso, em espaços distintos, por iniciativa de cada professor.

Os professores indicaram que projetam nas tecnologias um potencial renovador, mas há de se resguardar do risco de se cair em um reducionismo tecnológico. A apropriação de intencionalidades pedagógicas vai além da apropriação das tecnologias, ou sua mera existência nas instituições de ensino superior. A aprendizagem pelos docentes expressa o esforço em desenvolver habilidades, sendo imperativo que esteja associada à formação crítica que encaminhe o professor para a emancipação dos estudantes num mundo eivado de complexidade e desinformação.

Ressalta-se, portanto, que tecnologias digitais, em diversos aspectos, nem sempre favorecem o trabalho docente na educação superior, sugerindo que são inevitáveis os inúmeros debates e os variados questionamentos sobre

a popularidade das tecnologias digitais. Por sua vez, são fundamentais os espaços para compreendê-las no contexto da educação superior, partindo das suas potencialidades positivas sem deixar passar despercebidos seus múltiplos efeitos, inclusive os indesejáveis.

Ademais, não se esgotam as possibilidades de análises sobre a temática ‘tecnologias digitais e o trabalho docente na educação superior’. O espaço permanece aberto para futuras pesquisas.

## REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARRETO, Raquel Goulart. A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 985-1002, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000400004>. Acesso em: 04 maio 2021.
- BARRETO, Raquel Goulart. **Tecnologias e trabalho docente**: entre políticas e práticas. Rio de Janeiro: Faperj, 2014.
- BIESTA, Gert J. J. **Good education in an age of measurement**: ethics, politics, democracy. New York: RoutledgeTaylor & Francis Group, 2016.
- BORTOLATO, Márcia Melo. **Inovação e práticas pedagógicas**: o moodle no ensino presencial da Universidade Federal de Santa Catarina. 2016. 290f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- BRUNO, Adriana Rocha.; Silva, Judilma Aline; Esteves, Maria Manuela Franco. Educação Aberta, Cibercultura e Docências no Ensino Superior: percursos e experiências no Brasil e em Portugal. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 18, n. 56, p. 12-35, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.18.056.DS01>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- CAMPOS, Fernanda Araújo Coutinho. **Convergência na educação**: processos, tecnologias digitais e relações pedagógicas. 2017. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- CUNHA, Maria Isabel da; Ribeiro, Gabriela Machado de. **Práticas pedagógicas na educação superior**: desafios dos contextos emergentes. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020.
- DUSEK, Val. **Filosofia da tecnologia**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Para além dos usos das tecnologias digitais**: um estudo acerca da formação e atuação docente no ensino superior de doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP. 2018. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- NERY, Marcos de Abreu. **O uso das tecnologias digitais da internet na educação superior**: representações docentes – entre o formal e o informal, as marcas da presença do possível. 2016. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- NYE, David E. **Technology matters**: questions to live with. Cambridge: MIT Press, 2006.
- OPFER, V. Darleen.; Pedder, David. Conceptualizing teacher professional learning. **Review of Educational Research**, New York, v. 81, n. 3, p. 376-407, 2011. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/23014297>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- REZENDE, Daniela Vilarinho. **Uso criativo das tecnologias da informação e comunicação na educação superior**: atuação de professores e percepção de estudantes. 2017. 237 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- RIEDNER, Daiani Damm Tonetto. **Práticas pedagógicas e tecnologias digitais no ensino superior**: formação inicial de professores e inovação na UFMS. 2018. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. **Revista da ESES**, v. 9, n. 1, p. 79-87, 1998.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, v. 12, n. 13, p. 105-26, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.14572/nuances.v12i13.1692>. Acesso em: 01 fev. 2021.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>. Acesso em: 18 set. 2018.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009.

SANTAELLA, Lucia. Potenciais e desafios para a comunicação e inovação. **Comunicação e Inovação**, v. 8, n. 14, p. 1-7, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.13037/ci.vol8n14.667>. Acesso em: 03 abr. 2021.

SELWYN, Neil. **Education and technology: key issues and debates**. New York: Continuum International Publishing Group, 2011.

SELWYN, Neil. **Digital technology and the contemporary university: degrees of digitization**. London: Routledge, 2014.

SELWYN, Neil. Um panorama dos estudos críticos em educação e tecnologias digitais. In: Rocha,

Cláudia Hilsdorf; El Kadri, Michele Salles; Windle, Joel Austin. (Orgs.). **Diálogos sobre tecnologia educacional: educação, linguística, mobilidade e práticas translíngues**. São Paulo: Pontes, 2017. p. 15-40. Disponível em: <https://osf.io/preprints/socarxiv/5pu3x/>. Acesso em: 10 set. 2018.

VIDAL, Odaléa Feitosa; Mercado, Luís Paulo Leopoldo. Integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em Práticas Pedagógicas Inovadoras no Ensino Superior. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 65, p. 722-749. 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.7213/1981-416X.20.065.DS10>. Acesso em: 10 fev. 2021.

WEBSTER-WRIGHT, Ann. Reframing professional development through understanding authentic professional learning. **Review of Educational Research**, New York, v. 79, n. 2, p. 702-739, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308330970>. Acesso em: 15 jul. 2023.

WINNER, Langdon. **The whale and the reactor: a search for limits in an age of high technology**. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1986.

*Recebido em: 19/05/2023  
Aprovado em: 25/11/2023*



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

# PERCEPÇÕES DOCENTES EM RELAÇÃO AO AGIR E FAZER PROFISSIONAL NO CONTEXTO PANDÊMICO VIVIDO

*Gleyds Silva Domingues\**  
FABAPAR/Carolina University  
<https://orcid.org/0000-0002-4254-321X>

*Kátia Silva Cunha\*\**  
UFPE-Campus Agreste  
<https://orcid.org/0000-0001-9282-715X>

*José Ayron Lira dos Anjos\*\*\**  
UFPE-Campus Agreste  
<https://orcid.org/0000-0002-0419-9323>

## RESUMO

A discussão teórico-metodológica construída nesta investigação tem como proposta analisar as percepções docentes em relação ao agir e ao fazer profissional no contexto da pandemia, ocorrido entre os anos de 2020-2021, no que diz respeito à prática educativa concretizada no processo ensino e aprendizagem em sua estrutura e organização. Para tal ação, foi preciso usar de sensibilidade para escutar seus dilemas e pensar sobre as estratégias constituídas em resposta ao cenário educacional configurado, o qual demandou ajustes e acomodações ao trabalho docente efetivado e marcado pelo caráter emergencial que produziu incertezas, mas ao mesmo tempo resiliência e superação. A investigação caracteriza-se pela abordagem qualitativa e utiliza-se da análise do discurso (AD), de linha francesa. Busca-se compreender não apenas os impactos da pandemia no âmbito da prática docente, mas o posicionamento assumido diante do seu contexto de trabalho. A composição da amostra foi efetivada a partir do envio de um questionário do tipo *survey* para 30 docentes, contendo três perguntas, pelo aplicativo *WhatsApp*. Desses, obteve-se a devolutiva de 14 docentes ao questionário. A partir da aplicação da AD, emergiram 3 categorias extraídas das falas dos respondentes: do planejamento e da organização dos tempos de aprendizagem; o processo de eleição de metodologias; e o espaço da aula. Ao final da análise, observa-se que os docentes se reinventam e buscam encontrar alternativas que sejam relacionais, coerentes e integradoras com

---

\* Doutora em Teologia, Faculdades EST. Professora das Faculdades Batista do Paraná e Carolina University. Paraná, Brasil e Carolina do Norte, EUA. E-mail: [professora.gleyds@fabapar.com.br](mailto:professora.gleyds@fabapar.com.br)

\*\* Doutora em Educação, UFPE. Professora Associada da Universidade Federal de Pernambuco. Diretora de Gestão Acadêmica da Universidade Federal de Pernambuco (PROGRAD/DGA), Recife/Caruaru, Pernambuco, Brasil. E-mail: [katia.scunha@ufpe.br](mailto:katia.scunha@ufpe.br)

\*\*\* Doutor em Química pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor adjunto IV da Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, Pernambuco, Brasil. E-mail: [jose.ayron@ufpe.br](mailto:jose.ayron@ufpe.br)

o objetivo educativo almejado, à medida que situam seu trabalho, refletem sobre a prática pedagógica efetivada, reconhecem suas limitações e produzem possibilidades permeadas pela criatividade em atendimento ao momento vivido. **Palavras-chave:** Trabalho docente. Contexto pandêmico. Processo ensino e aprendizagem.

## ABSTRACT

### TEACHERS' PERCEPTIONS IN RELATION TO THEIR PROFESSIONAL ACT AND DOING IN THE PANDEMIC CONTEXT EXPERIENCED

The theoretical-methodological discussion built in this research aims to analyze teacher perceptions in relation to acting and doing professionally in the context of the pandemic, which occurred between the years 2020-2021, with respect to the educational practice implemented in the teaching process and learning, in its structure and organization. For such action, it was necessary to use sensitivity to listen to their dilemmas and think about the strategies constituted in response to the configured educational scenario, which required adjustments and accommodations to the effective teaching work marked by the emergency nature that produced uncertainties, but at the same time resilience and overcoming. The research is characterized by a qualitative approach and uses French discourse analysis (AD). The objective is to understand not only the impacts of the pandemic in the field of teaching practice, but also the position taken in the context of their work. The composition of the sample was carried out by sending a survey-type questionnaire to 30 teachers, which contained three questions through the WhatsApp application. Of these, 14 teachers' responses to the questionnaire were received. From the application of the AD, 3 categories emerged from the statements of the respondents: planning and organization of learning times; the process of choosing methodologies; and the classroom space. At the end of the analysis, it is observed that teachers reinvent themselves and seek to find relational, coherent and integrating alternatives with the desired educational objective, while they situate their work, reflect on effective pedagogical practice, recognize their limitations and produce possibilities permeated by creativity in response to the moment lived.

**Keywords:** Teaching. Pandemic context. Teaching and learning process.

## RESUMEN

### PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES EN RELACIÓN CON SU ACTUAR PROFESIONAL Y HACER EN EL CONTEXTO DE PANDEMIA VIVIDO

La discusión teórico-metodológica construida en esta investigación tiene como objetivo analizar las percepciones docentes con relación al actuar y hacer profesionalmente en el contexto de la pandemia, ocurrida entre los años 2020-2021, con respecto a la práctica educativa implementada en el proceso de enseñanza y aprendizaje. proceso, en su estructura y organización. Para tal acción, fue necesario usar la sensibilidad para escuchar sus dilemas y pensar las estrategias constituidas en respuesta al escenario educativo configurado, lo que requirió ajustes y acomodaciones al trabajo docente efectivo marcado

por el carácter de emergencia que produjo incertidumbres, pero al mismo tiempo resiliencia. . y superación. La investigación se caracteriza por un enfoque cualitativo y utiliza el análisis del discurso francés (AD). El objetivo es comprender no solo los impactos de la pandemia en el campo de la práctica docente, sino también la postura asumida en el contexto de su trabajo. La composición de la muestra se realizó mediante el envío de un cuestionario tipo encuesta a 30 docentes, el cual contenía tres preguntas a través de la aplicación WhatsApp. De éstas, se recibieron 14 respuestas de docentes al cuestionario. De la aplicación del AD, surgieron 3 categorías de las declaraciones de los entrevistados: planificación y organización de los tiempos de aprendizaje; el proceso de elección de metodologías; y espacio de aula. Al final del análisis se observa que los docentes se reinventan y buscan encontrar alternativas relacionales, coherentes e integradoras con el objetivo educativo deseado, al mismo tiempo que sitúan su trabajo, reflexionan sobre la práctica pedagógica efectiva, reconocen sus limitaciones y producir posibilidades permeadas por la creatividad. en respuesta al momento vivido.

**Palabras clave:** Trabajo docente. Contexto pandémico. Proceso de enseñanza y aprendizaje.

## Introdução

O trabalho docente<sup>1</sup> é tema recorrente nos estudos e nas investigações sobre formação e profissionalização de professores e professoras e vem ganhando mais espaço no contexto das pesquisas no âmbito da formação de professores<sup>2</sup> pois levanta problemáticas que são enfrentadas em seu fazer educativo. Essas interpelam os docentes como protagonistas de saberes, conhecimentos e experiências, demandando uma resposta reflexiva diante do processo e da prática de ensino e aprendizagem.

### O campo da formação e profissionalização<sup>3</sup>

- 1 Neste texto defende-se o trabalho docente a partir das considerações de Sacristán (1991, p. 74), ao ressaltar que as competências técnicas não são limitadas às destrezas advindas de conhecimento concreto ou experiência e nem à descoberta pessoal. Afinal, o/a docente não pode ser identificado como um técnico, artista, ou outra denominação, antes é um profissional que no desenvolvimento de sua ação requer um conjunto de saberes e conhecimentos.)
- 2 Ao se acompanhar a difusão de literatura sobre a formação docente, os estudos apontam para a necessidade de um profissional reflexivo (Schon, 1983; Zeichner, 1993, 2003, 2020), que constrói seus próprios saberes (Tardif, 2022), que precisa se orientar pela pesquisa (Cachapuz, 2002) e construir competências (Perrenoud, 2001).
- 3 Nesse sentido, Guimarães (2004, p. 27) aponta que a melhoria da profissionalidade docente está no processo de investimento na formação. É nesse sentido que o profes-

docente permite que se possa fazer algumas inferências sobre o sentido de ser da prática educativa e como ela se materializa no agir e no fazer profissional de professores e professoras. Inferências, porque se têm aproximações do que de fato ocorre no contexto de sua ação. Afinal, não se pode absolutizar as ações e nem mesmo os saberes distanciados das experiências vividas por cada um/a dos/das docentes.

Os saberes docentes expressam a maneira como cada professor/a se posiciona diante da sua prática educativa. Suas experiências são únicas, porque o seu contexto é único. Não se

---

sionalismo ganha significação e a identidade se corporifica nos âmbitos pessoal, profissional e coletivo. O profissionalismo apresenta-se nos atos de “conceber, planejar e avaliar sua prática pedagógica” (Brzezinski, 2002, p. 12). Ela é decorrente do processo histórico que se estabelece nas relações sociais e valida-se nos grupos de pertença (Cunha, 1999, p. 132); por este motivo, o conhecimento docente não se limita ao campo puramente acadêmico e nem mesmo à experiência. Antes, requer reflexão e compreensão sobre o contexto de atuação, a fim de que se possa trabalhar com a situação vivida, a partir dos objetivos formativos desenhados. O profissionalismo, portanto, é um saber agir e pensar reflexiva e criticamente diante dos desafios. Essa é sua contribuição com o desenvolvimento da sociedade e do próprio conhecimento (Alarcão, 1998, p. 104).

pode dizer que há uma homogeneidade de contextos educativos; o que se tem são representações ou constatações de situações similares, mas não iguais, cujo enfrentamento demandará posicionamento em forma de resposta.

A partir da compreensão sobre a diversidade de contextos, cabe ressaltar que a análise sobre o trabalho docente precisa ser localizada e específica, ou seja, é preciso olhar para a situação apresentada e extrair indicativos que possam dar evidências do agir e fazer profissional e dos saberes que ganham representatividade na forma como cada professor/a pensa, faz, sente e estabelece as conexões entre o conhecimento e a realidade.

O trabalho docente assume, portanto, a perspectiva teórico-metodológica no trato com o conhecimento e com o conteúdo desse fazer. Isso indica a impossibilidade de se distanciar do conhecimento produzido e tampouco de suas ações, visto que elas fazem parte de um saber teórico-prático que foi sendo consolidado ao longo de sua trajetória profissional.

É neste sentido que se faz necessário não apenas falar do trabalho docente, mas perceber como ele é significado e resignificado no fazer e agir profissional. Então, a proposta deste artigo não consiste em discorrer sobre o sentido de ser do professor, e sim em ouvir suas vozes, inquietações e incursões sobre os desafios provenientes de sua realidade profissional.

Para tanto, como proposta de investigação é eleita a seguinte problemática: de que maneira o contexto pandêmico atingiu o fazer e agir profissional dos docentes, no que diz respeito à prática educativa concretizada no processo ensino e aprendizagem em sua estrutura e organização? Pensa-se que esta inquietação ajudará na compreensão de como os docentes não apenas estruturam o seu trabalho educativo, mas também refletem sobre ele.

Nesse sentido, o artigo foi organizado em três momentos assim discriminados: no primeiro, discorre-se sobre as percepções docentes no contexto pandêmico e se apresenta a metodologia desenvolvida. No segundo, são

tecidas algumas diferenciações entre o que se denominou Ensino Remoto, distanciando-o da Educação a Distância e situando as análises sobre a prática docente do planejamento e da organização dos tempos de aprendizagem. No terceiro, descreve-se o desenvolvimento e a escolha de estratégias de ensino, relacionadas ao planejamento e à avaliação desenvolvidos pelos docentes, reflete-se sobre o espaço da sala de aula e, finalmente, são tecidas as considerações finais.

## Discussões e procedimentos metodológicos diante das percepções docentes no contexto pandêmico

Objetiva-se, com as discussões levantadas, analisar as percepções docentes sobre o seu agir profissional no contexto da pandemia, mantendo sensibilidade para escutar seus dilemas e pensar sobre as estratégias constituídas; isso significa observar suas atitudes e posicionamentos diante de um cenário real e desafiador. Desse modo, como afirma Tom (apud Sacristán, 1997, p. 78), existem quatro formas de encarar o ensino como atividade profissional:

- a) o ensino como ofício composto de saberes práticos adquiridos pela experiência; b) o ensino como uma derivação do conhecimento, isto é, como aplicação de uma ciência; c) o ensino como uma arte que exprime a criatividade individual de quem o realiza; d) o ensino como um empenhamento moral, sublinhando a dimensão ética da atividade docente.

Nessa direção, é possível dizer que para ser professor não é suficiente apenas o domínio de um determinado conteúdo, pois o trabalho docente caracteriza-se pela pluralidade e inclui o seu jeito de pensar, agir, decidir, inovar, inventar-se e reinventar-se. Nessas ações é que o docente se descobre ao refletir sobre o que move sua ação e seu trabalho educativo.

Utiliza-se aqui da análise do discurso (AD) de linha francesa como ponto de interpretação

das falas proferidas, tentando distinguir sobre o que se fala e os silêncios que são constituídos, uma vez que se reconhece que em uma situação desafiadora não há respostas acabadas – antes, evidencia-se a construção de tentativas que possam dar andamento ao seu trabalho docente. Essa metodologia possibilita entender os diferentes discursos expressos pelos docentes da educação superior e básica sobre a prática educativa exercida no processo ensino e aprendizagem no contexto pandêmico.

Compreende-se que os discursos são constituídos nos contextos sociais, políticos e ideológicos, visto que não estão fechados em si mesmos, e sim conectados com outros discursos, tendo em vista que eles não nascem do nada, antes são criados (Orlandi, 1998, p. 103), por esse motivo é preciso analisar o contexto em que foram produzidos, apropriados e ressignificados.

A AD compreende que o significado do discurso não é arbitrário, antes constitutivo das relações realizadas com a cultura, a história, o social, através da linguagem, o que implica a ação de compreender e interpretar “um mundo de significados e práticas construídas” (Howarth, 2000, p. 172).

Nesta proposta investigativa, a composição da amostra foi efetivada a partir do envio de um questionário contendo três perguntas abertas, direcionadas ao agir e ao fazer docente no contexto da pandemia, pelo aplicativo *WhatsApp* (selecionado pois ajuda a obter *feedbacks* de maneira mais efetiva). Essas perguntas do tipo *survey*<sup>4</sup> foram encaminhadas a um total de 30 docentes. Descreve-se a pesquisa *survey* como o processo de obtenção de dados ou informações sobre opiniões e/ou características de um

determinado grupo de pessoas, por meio de um instrumento, normalmente um questionário (Pinsonneault; Kraemer, 1993).

A escolha dos respondentes foi aleatória e envolveu docentes do convívio dos pesquisadores. A maioria dos docentes envolvidos na pesquisa tem mais de 10 anos de experiência profissional e está situada em espaços públicos e privados, quer seja da Educação Básica, quer do Ensino Superior. Do total de 30 questionários enviados, obteve-se a devolutiva de 14 respondentes, que são identificados por números ordinais e precedidos pela letra maiúscula (D), que significa docente. Não se fará a identificação dessas instituições. Contudo, ressalta-se que foram 11 instituições envolvidas na amostra.

A partir da AD, as respostas foram classificadas em 3 categorias: 1) prática do planejamento e da organização dos tempos de aprendizagem; 2) o processo de eleição de metodologias; e 3) o espaço da aula. Essas categorias nortearam o processo de reflexão sobre a temática proposta, no sentido de escutar as falas e o que de fato elas queriam expressar diante do agir profissional dos sujeitos, vivido no contexto pandêmico.

Compreende-se, entretanto, que essas categorias não encerram a totalidade da investigação sobre o trabalho docente, e nem é este o objetivo deste artigo. Como já afirmado por Zabalza (2011, p. 173), o ensino firma-se em um conjunto de condições de natureza estrutural, material e organizacional e que influencia o seu desenvolvimento e a sua excelência; portanto, compete analisar à luz do tempo vivido.

Ressalta-se que não se tem a pretensão de qualificar ou tecer pré-julgamentos sobre as falas proferidas. Antes, busca-se compreender as percepções de professores sobre o seu trabalho no contexto da pandemia e como isso impactou seu agir e fazer profissional. A tentativa é tecer um diálogo com os docentes, ou seja, é falar com eles, e não para eles.

Não se tem respostas padronizadas para este contexto vivido; antes, é na incursão do trabalho docente, ou seja, por sua mão, que se

4 A Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, determina em seu Parágrafo único do Artigo 1º, Inciso I, que não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP: I – pesquisa de opinião pública com participantes não identificados (Abrasco, 2016).

pode avaliar e autoavaliar as práticas efetivas e como elas ganharam expressividade no processo de ensino e aprendizagem. Pensa-se que essa investigação possa contribuir com a prática educativa, na medida em que lança luzes sobre possibilidades, ao mesmo tempo em que se situa sobre um cenário comum, a pandemia Sars Cov-2, mas que resultou em diferentes reflexões, percepções, ações e estratégias destinadas ao campo formativo por parte de professores e professoras.

## Do contexto pandêmico à prática docente do planejamento e da organização dos tempos de aprendizagem

O mundo conheceu, entre os anos de 2020-2021, um vírus chamado Sars-CoV-2, popularmente denominado como “Novo Coronavírus”, ou ainda “Covid-19”, o qual se alastrou muito rapidamente, tornando-se desencadeador de uma pandemia. A pandemia causada pelo novo Coronavírus, inicialmente detectada na China, infectou milhões de pessoas, o que resultou, desde seu surgimento, em um número alarmante de óbitos no mundo.

Diante do cenário pandêmico e frente ao desconhecido que se alastrava, apenas reconhecido como doença infectocontagiosa, uma nova rotina foi instaurada repentinamente, que se caracterizou pelo isolamento e distanciamento social. O Brasil, incluído nesse contexto, viveu o acirramento da crise mundial já instaurada e que resultou em medidas emergenciais em diferentes setores da sociedade, incluindo o da educação.

Em um primeiro momento, o Ministério da Educação (MEC) brasileiro suspende as aulas e fecha as instituições. A seguir, em decorrência do prolongamento pandêmico, dispõe que as aulas passariam a ser virtuais ou remotas, amparadas e reguladas, entre outros, pela Portaria nº 188, de 03 de fevereiro de 2020, do Ministério da Saúde, que declarou Emergência

em Saúde Pública de Importância Nacional em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV) (Brasil, 2020a), e pela Portaria nº 343, que autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a pandemia do novo coronavírus (Brasil, 2020c). Segundo Ferraz et al. (2021, p. 2):

O sistema educacional brasileiro, assim como nos demais países, seguindo as orientações técnicas de saúde, restringiu o acesso às escolas, como medida de enfrentamento para redução do contágio pelo novo coronavírus. Isso porque não demorou para que a situação passasse de uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional ao patamar de uma pandemia.

Dessa forma, o setor educacional teve que mudar sua forma de ensinar e aprender. Sem conhecer como esse vírus se comportava, acreditava-se que as medidas instauradas para o isolamento social poderiam ser suspensas em um breve espaço de tempo. Contudo, a realidade foi totalmente diferente: o digital tornou-se o único meio de efetivação do trabalho educativo, e com ele eram acrescidas inúmeras problemáticas pedagógicas que foram decorrentes da insegurança, instabilidade física, social e emocional e da necessidade de resposta rápida diante do cenário vivido na pandemia.

A cada dia, professores, estudantes e famílias constataram que o emergencial se estenderia diante do desconhecido e a aposta estava em descobrir meios de sustar o avanço da pandemia, o que só ocorreu com a presença das vacinas<sup>5</sup>, as quais foram não apenas um fator de controvérsias, mas também de esperança.

Sem uma saída para o caos instaurado pela pandemia, o retorno às aulas presenciais tornava-se uma possibilidade mais distante (Gusso et al., 2020). Na obrigação de procurar novos meios para a continuidade das aulas, instituições, cursos e docentes recorreram ao ensino remoto emergencial (ERE) preconizado pelo MEC. Esse modelo ainda não regulado diferiu

5 Estudos sobre o negacionismo podem ser consultados em Morel (2021) e Caponi (2020).

da modalidade da Educação a Distância (EaD), regulamentada na esfera educacional.

Esclarece-se que a modalidade de ensino remoto refere-se a uma proposição emergencial, que buscou dar continuidade às aulas. Nele, professores e estudantes estão distantes geograficamente, porém, em tempo real, mantendo um cronograma de atividades sincrônicas e assíncronas.

Já a EAD é uma modalidade de educação, devendo seus cursos possuir regulamentação institucional, planejamento pedagógico específico, infraestrutura física e pessoal, gestão acadêmica, financeira e administrativa, projeto pedagógico de curso, ambiente virtual de aprendizagem (AVA) disponível para comunicação com os estudantes e equipe multidisciplinar, além da disponibilização de materiais, conforme o Decreto nº 9.057/2017.

Diante do exposto, fica claro que há uma fronteira estabelecida entre ERE e EaD. Essas modalidades não podem ser reconhecidas como sinônimos, principalmente por sua natureza e finalidade de criação. Saviani (2020, p.5), nesse sentido, afirma:

O advento da pandemia do Coronavírus provocou a necessidade do isolamento social com a recomendação da permanência em casa. Em consequência, no início do período letivo de 2020 as escolas foram fechadas e as aulas suspensas. Surgiu, então, a proposta do 'Ensino Remoto' para suprir a ausência das aulas. Essa expressão 'ensino remoto' vem sendo usada como alternativa à Educação a Distância, pois a EaD já tem existência regulamentada, coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta oferecida regularmente. Então, o ensino remoto é posto como um substituto do ensino presencial excepcionalmente nesse período da pandemia em que a educação presencial se encontra interdita.

Com a suspensão das atividades presenciais nas instituições de ensino, um clima de insegurança sobreveio no sistema educacional. Por ser emergencial e não previsto, o ERE – típico da pandemia, foi em um primeiro momento improvisado e precário. Não se tinha

conhecimento sobre as formas de trabalhar em condições semelhantes e muitos docentes não possuíam experiência na modalidade de Educação a Distância. Ferraz et al. (2021, p. 2) asseveram que:

Como enfrentamento houve uma mobilização governamental em estabelecer medidas de regularização das alternativas para concretização da educação em âmbito nacional, tais como a regulamentação do ano letivo, com a desobrigação do cumprimento dos 200 dias letivos e autorização do ensino por meio de atividades remotas, com o cômputo dessa carga horária nas 800 horas.<sup>6</sup>

O ERE foi a alternativa encontrada para o enfrentamento, com a intenção de se garantir que a continuidade das aulas não fosse prejudicada, já que o presencial estava suspenso mediante decreto, ou interdito, como pontuou Saviani (2020). Portanto, o ERE veio com natureza emergencial – professores e estudantes, em um número expressivo, despreparados para tal evento, muitos sem acesso à internet, em um contexto de fragilidade emocional, quer pela doença, pelo medo ou ainda pela perda de entes queridos –, e firmado na preservação da carga horária, na flexibilização dos dias letivos e do calendário escolar, estabelecido pela Lei Federal nº 14.040 de 2020 (Brasil, 2020) e pela Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020.

Neste clima de incerteza, que o trabalho docente ganhou expressividade, principalmente porque uma das suas marcas foi a do posicionamento demarcado pelo enfrentamento da situação vivida. Tardif e Lessard (2005, p. 38), ao fazerem referência ao trabalho docente, ressaltam que “[...] os professores são também atores [...], que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão”.

É preciso ainda evidenciar a presença do posicionamento político e social no fazer pro-

<sup>6</sup> As autoras referem-se às seguintes legislações: Medida Provisória 934/2020 do Governo Federal (Brasil, 2020d), Portaria nº 343/2020 do Ministério da Educação (Brasil, 2020c) e Parecer 05/2020 do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2020e).

fissional docente, o qual se torna uma ação responsável, uma vez que “autonomia, responsabilidade e capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que devem ser inevitáveis à formação docente” (Contreras, 1997, p. 49), à medida que expressam a própria razão de ser do seu agir profissional.

É no agir profissional que se pode encontrar marcas da identidade docente sendo afirmadas e reafirmadas. Afinal, “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” (Nóvoa, 1995, p. 34), o que demanda reconhecer sua relevância no processo de refletir sobre as situações educativas e como elas podem ser conduzidas e repensadas. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 113) ressaltam que:

Na construção da identidade docente busca-se reelaborar saberes inicialmente tomados como verdades, em confronto com as descrições das práticas cotidianas que se tornam auxiliares nesse processo e em relação à teoria didática. Esse método de descrever as práticas cotidianas configura um processo essencialmente reflexivo.

É neste sentido que Gómez (1997, p.110) assevera que “o profissional competente atua refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com a realidade”. Por esse motivo, ao se falar do trabalho docente, não se pode pensar em cenários idealizados, mas reais.

Tardif e Lessard (2005, p. 33) advertem que se faz necessário investigar o trabalho docente levando em consideração o tempo de trabalho, o quantitativo dos alunos, fragilidades, dificuldades, recursos, conteúdo disciplinar, interação entre colegas, burocracia, estrutura e organização do trabalho. Acrescentam-se a esta lista o imprevisto, emergencial, impensado, que foram situações potencializadas durante o período pandêmico.

É na busca pela compreensão do trabalho

docente, no contexto da pandemia, que se situa a primeira questão a ser analisada, que foi identificar as fragilidades e potencialidades, como também as percepções dos docentes diante deste cenário. As respostas dos 14 docentes possibilitaram realizar algumas análises sobre este tempo e a maneira como foi recepcionado em seu fazer profissional, no que se refere ao ato de refletirem sobre o planejamento, visando a prática a ser efetivada. Sobre este tempo, 7 docentes se posicionaram, reconhecendo que houve, em sua maioria, dificuldades.

Na declaração “Não foi fácil”, os docentes destacaram que houve a necessidade de replanejar o ensino em relação às metodologias, dificuldade essa que coloca no centro da atenção o ensinar e o aprender. Ensinar de outra forma, usando outras estratégias, outras atividades – e essas questões precisaram ser repensadas diante das concepções de como se aprende.

Similar à ideia de não ter sido fácil, também foram encontradas outras descrições, como: “foi muito tenso”, “desafiador”, “difícil”, “complexo”. O que foi considerado difícil fazer pode ser expresso assim: adaptar recursos, pensar em formas de ensinar e de motivar, escolher as ferramentas mais adequadas ao processo, rever as atividades planejadas, lidar com as dificuldades de acesso dos estudantes, como é possível identificar nas falas dos respondentes abaixo.

Não foi fácil, pois tive que me adaptar aos recursos utilizados para a aula no estilo remoto. Com um tempo menor de aula tive que pensar em atividades mais efetivas para se atingir a aprendizagem. (D1)

Inicialmente foi muito tenso, pois houve a necessidade de reinventar o ensinar e o aprender, utilizando os recursos tecnológicos da melhor forma para motivar alunos e professores. (D2)

Foi desafiador. Pensar no processo de aprendizagem nesse contexto não foi fácil. Esse planejamento foi realizado com maior atenção, levando em consideração a realidade da pandemia no mundo. A parte boa foi exatamente contar com a contribuição de colegas nesse processo. Pensamos sempre de maneira coletiva, o que foi essencial. (D5)

Difícil porque ministrei disciplinas de caráter prático e os discentes não tinham minimamente os recursos tecnológicos em casa. (D11)

No primeiro momento foi um pouco difícil, devido à mudança de metodologia usada em sala de aula para o ambiente virtual/digital. (D12)

Foi complexo. Utilizei vários recursos audiovisuais a fim de tornar mais clara a apresentação do conteúdo/conhecimento. (D13)

Foi bem desafiador. (D14:)

Em contrapartida, a partir de outras respostas, é possível constatar que, para 2 docentes, o trabalho “Foi Tranquilo”. A tranquilidade se justifica diante da escolha de manter o que havia sido planejado, porque a busca pelo conhecido foi a instância mais segura ao continuar com as aulas, o que gera mais conforto, ou por já haver maior domínio no uso de outras ferramentas, por já usar plataformas de Educação a Distância, como é comprovado abaixo:

Foi consideravelmente tranquilo, uma vez que as aulas já estavam planejadas utilizando recursos multimídia (que se tornam ainda mais efetivos com aulas remotas pela integração com recursos de vídeo, e por conta de a instituição já dispor de uma plataforma (AVA) para ensino EAD, sendo utilizada, então, para o ensino remoto também. A plataforma já estava sendo utilizada por alguns professores como um ambiente virtual paralelo às aulas presenciais e a adaptação envolveu a potencialização deste. (D3)

Tentamos manter as aulas mais próximas daquilo que tínhamos no presencial e, por isso, meu planejamento não teve muitas mudanças. (D4)

Em outro grupo de declarações, ainda são encontradas denúncias sobre a não participação dos docentes no processo de pensar o ensino e a aprendizagem. Dessa forma, afirmam que o processo foi “Não participativo”. Assim sendo, constata-se uma lacuna dialógica neste novo formato de interação entre Instituição e docentes. Dois respondentes descrevem que as decisões foram efetivadas por outros atores, visto que os docentes só atuavam como executores e não autores desse processo.

No contexto da pandemia as aulas online foram planejadas conforme orientação da SEDF, os

conteúdos foram reduzidos e adequados à nova modalidade. Atividades inseridas na plataforma. (D8)

Não houve planejamento. Infelizmente, a instituição foi arbitrária e não participativa na elaboração de um planejamento. Já chegou com tudo pronto e, infelizmente, um modelo ruim, que gerou muita insatisfação tanto entre docentes quanto entre discentes, e que não era remoto, nem EAD (remoto apenas nas aulas remotas que aconteceram, mas que foram reduzidas em seu tempo). (D9)

A pandemia também confrontou os professores com a questão das respostas a serem dadas aos estudantes diante do inesperado, como afirma D7: “Como quase toda a pandemia, foi desafiador. Os estudantes esperavam por algo que respondesse os questionamentos sobre o que estava ocorrendo”. Explicar o que estava acontecendo também foi requerido. Afinal, o professor é visto como aquele que sabe. Explicar o incerto foi um desafio para os docentes, que no momento também estavam aprendendo, ou, como afirmou o poeta: “Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende” (Rosa, 1994, p. 326).

A seguir, analisa-se com mais detalhes as falas dos docentes selecionadas, a fim de dar respostas ao problema levantado, situando-as em 3 categorias como objeto de reflexão: 1) do planejamento e da organização do tempo de aprendizagem; 2) do agir profissional; e 3) da percepção e agir pessoal. A divisão em categorias favorece a construção das análises e permite identificar o elemento que norteia o olhar dos pesquisadores.

Sobre a categoria 1, do planejamento e da organização do tempo de aprendizagem, há percepção bastante similar na maioria das respostas. Isso evidencia que de fato a maioria dos docentes não estava preparada para apresentar uma resposta rápida ao momento vivido – e, como acentua Contreras (2012, p. 120), estes momentos requerem dos docentes “a capacidade de criar novas perspectivas, de entender os problemas de novas maneiras não previstas em seu conhecimento anterior”.

A atribuição de valor às palavras para descrever o trabalho docente, como: *desafiador, difícil (não foi fácil), pairava dúvida e tenso, complexo*, acentua o sentimento provocado em relação ao seu fazer profissional. Isso indica que diante de uma situação nova, os docentes articulam saberes, reavaliam estratégias, instrumentos, conteúdos e tempos, a fim de fundamentarem o exercício profissional, reconhecendo as limitações e a necessidade de buscar alternativas ao trabalho educativo a ser materializado. Afinal, “ensinar, de certa maneira, é sempre fazer algo diferente daquilo que estava previsto [...], é agir dentro de um ambiente complexo e, por isso, impossível de controlar inteiramente” (Tardif; Lessard, 2005, p. 43).

Chamam a atenção as respostas dos docentes D3 e D9, em que sinalizaram um posicionamento diferenciado dos demais. No caso de D3, por não encontrar dificuldades no ato de transição de modelos, principalmente porque já tinha um suporte desenvolvido para o funcionamento da Educação a Distância. Já D9, por não se sentir inserido e nem ouvido no processo de pensar possibilidades para o momento da transição. Observa-se que sua ação é de mero aplicador do que foi projetado institucionalmente.

Na mesma linha pontuam D8 e D10 ao denunciarem que as “aulas online foram planejadas conforme orientação da SEDF – Secretaria de Educação do Distrito Federal” (D8); e D10 ao dizer que: “Não houve essa possibilidade. A instituição trouxe tudo pronto sem qualquer consulta prévia a coordenadores e professores”, o que indica que as aulas não foram planejadas e pensadas pelo professor, mas programadas para serem executadas, tal como foram repassadas por suas instituições de ensino.

Esta forma de assumir o ensino é dissonante do seu sentido, visto que é uma ação que visa “trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 31). E, complementando, “o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade

de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação entre pessoas” (Tardif; Lessard, 2005, p. 38).

Acrescenta-se, ainda, o que assevera Zabalza (2011, p. 174, tradução nossa), para quem o agir docente é dependente do que eles podem fazer e do que não podem fazer, ou seja, “O que podem fazer (ou devem fazer), vem condicionado pela instituição que pertencem, seus propósitos e programas, sua organização, sua cultura institucional, seus recursos, seu estilo, suas normas”<sup>7</sup>.

A busca por manter as aulas seguindo o que estava planejado para o presencial, no espaço da segurança, também foi expressa entre os docentes; afirma D4: “Tentamos manter as aulas mais próximas daquilo que tínhamos no presencial e, por isso, meu planejamento não teve muitas mudanças”. Manter a zona de conforto trazia menos tensão, dando talvez a sensação de controle, ao evocar a ideia de que não houve mudança e que as coisas continuavam funcionando do mesmo jeito. O que não está sendo dito aqui é que não se deseja mudar, visto que é difícil e tira dos docentes o controle.

Outra resposta muito interessante foi trazida por D7: “Como quase toda a pandemia, foi desafiador. Os estudantes esperavam por algo que respondesse os questionamentos sobre o que estava ocorrendo”. O que não está dito é que nem os docentes e nem as instituições tinham respostas, e por isso estavam tão atônitos e inseguros como os estudantes. Sobre a atuação da instituição, Rodrigues (1997, p.64) demonstra que:

[...] a escola tem por função preparar e elevar o indivíduo ao domínio de instrumentos culturais, intelectuais, profissionais e políticos. Isso torna sua responsabilidade pesada e importante. Assim dimensionada a tarefa da escola, evidencia-se a expectativa que sobre ela recai no contexto da sociedade.

Nesse sentido, era pesada a ação de respon-

7 “[...] y lo que pueden hacer (o deben hacer) viene condicionado por la institución que pertenecen, sus propósitos y programas, su organización, su cultura institucional, sus recursos, su estilo, sus normas” (Zabalza, 2011, p. 74).

der sobre o que se desconhecia. Isso levantou outras questões, que perpassam tanto o contexto da ação como do momento vivido: como preparar para um domínio que não se possui? O que dizer quando não se sabe? Ainda, como manter o equilíbrio diante do inesperado, imprevisível e do sofrimento humano?

Na atuação dos professores imbricam-se processos que envolvem não apenas o docente e suas escolhas, mas a complexidade presente nesse agir, trazendo outros atores e instituições. Isso possibilita compreender que o trabalho educativo não é desvinculado do contexto e nem mesmo das redes de relacionamentos que se fazem presentes no desenvolvimento do seu agir e do fazer profissional.

Sobre a categoria 2, do agir profissional, percebe-se o esforço dos respondentes em promover, adaptar e projetar meios e ou técnicas que pudessem resultar na aprendizagem. Afinal, como expressa Moran (2012, p. 33), “o papel do educador é mobilizar o desejo de aprender, para que o aluno se sinta sempre com vontade de conhecer mais”, mesmo que isso ocorra em uma nova proposta educativa, até então não existente e não vivida pelos docentes, que se caracterizou como uma emergência, a modalidade remota.

O processo do ensino e aprendizagem transcende a sala de aula, ou o momento da aula, envolve a preparação, a escolha de processos, as ferramentas e os recursos, os procedimentos que, muitas vezes, não são compreendidos como inerentes à profissão docente, ou menosprezados enquanto efetivo trabalho. Contudo, nesse momento pandêmico, foi o que mais provocou a reflexão-ação do docente. Tal como expressam D2, D11 e D12:

Busca e aprendizado de novas estratégias, conciliando os recursos tecnológicos inovadores, para motivar o ensinar e o aprender. (D2)

O conteúdo a ser ensinado. Tinha que pensar qual conteúdo e como ensiná-lo. (D11)

Então, na aula remota, procurei unir o que os alunos estavam acostumados nas aulas presenciais com o ensino remoto. (D12)

Nas falas explicitadas, identificam-se palavras que fazem parte do dia a dia do trabalho e da prática docente. Essas palavras estão carregadas de um peso valorativo, associado ao fazer e ao agir de cada professor/a. São elas: *busca* e *aprendizado*, *pensar* e *unir*, diante do que já era conhecido. Essas ações requerem a reflexão e o envolvimento do/a professor/a diante do desafio a ser enfrentado. Isso indica que o ato de refletir se faz necessário, seja qual for a situação envolvida.

Ainda sobre o empreendimento docente associado à categoria 3, da percepção e do agir pessoal, verifica-se o aumento de atividades extraclasse, colidindo com outras demandas do dia a dia, como assevera D6:

Em um primeiro momento, pairava a dúvida sobre as escolhas das ferramentas mais propícias ao ensino aprendizagem. Porém, já em um segundo momento, observava-se que havia um acúmulo de atividades extraclasse, ao mesmo tempo da aula, pois o ensino remoto trouxe as aulas da faculdade para dentro de nossas casas, acumulando os afazeres ao mesmo tempo.

O espaço público adentra o espaço privado, atribuindo-lhe nova designação: sala de aula. É nela que se tem acesso aos diferentes ambientes da casa, a disposição de móveis, a visualização de rotinas, o conhecimento sobre os integrantes. Nessa busca por interação-mediação, a estratégia de mudar o fundo da projeção do espaço ajudava, mas o professor não poderia simplesmente fechar a câmera, não revelando de onde falava, como faziam seus alunos.

A sala de aula ganha novos contornos. Ela faz parte da exposição da identidade pessoal do docente, por acontecer em sua sala, cozinha ou quarto. O que não se quer dizer aqui é que houve, em alguns casos, um entrelaçamento de atividades, da casa e profissionais. O trabalho docente, apesar de ser feito em casa, não se configurou como doméstico; antes, sofreu o deslocamento de lugar.

É claro que na tentativa de mediação/aproximação, conversa-se mais abertamente, sobre

o tempo da pandemia, sobre a vida, sobre o futuro, sobre trivialidades e sobre o conteúdo disciplinar, porque o cenário mudou e, também, a forma de viver e conviver com o outro. As palavras vínculo e interação tornam-se recorrentes nas falas, como se fossem o caminho de busca pela humanização, isto é, de permanecer ao lado, tal como descrevem D5 e D14:

Eu defino o espaço de aula e a interação da plataforma como aprendizagem. É uma forma eficaz de relacionamento que veio para ficar. As interações, o aprendizado e o crescimento pessoal, espiritual e intelectual acontecem de maneira eficaz nas plataformas. (D5)

Estabelecer uma vinculação, o mais humano e reconhecer que a aula por telas nos diz de criatividade e humor. (D14)

Nesse novo espaço de significação: “É necessário dar a devida importância aos sentimentos que emergem no grupo, o ser humano é um ser social que demanda atenção, precisa estar emocionalmente integrado ao grupo” (Coelho, 2016, p. 66). O ato de envolver-se emocionalmente pressupõe que o docente adentra no seu espaço profissional como pessoa e por isso enxerga sua ação provida de valor e significação, o que ajuda no processo de tomada de decisão diante da prática educativa a ser concretizada. Tardif e Lessard (2005, p. 249) asseveram que “as significações comunicadas, reconhecidas e partilhadas, são, assim, o meio de interação pedagógica”.

Observa-se que o ato de planejar não pode ser desvinculado do agir profissional e pessoal de cada professor/a, tal como se destaca na fala de D13: “Tentei sempre casar uma estratégia de leitura (texto, vídeo, simulações) com uma atividade de aplicação, ou discussão”. O docente chama para si a responsabilidade, enquanto uma tentativa que influencia nas decisões que impactam a maneira como ocorre a autorreflexão sobre sua prática, enquanto pessoa e profissional. Reconhece-se, ainda, que o estar na profissão docente requer envolvimento e relacionamento, por isso que os afetos também são percebidos em sua ação.

## A eleição de estratégias como proposta articuladora para o ensino remoto

Refletir sobre estratégias de ensino é projetar possibilidades ao trabalho pedagógico a ser materializado, travestido de significado, direcionamento e, sobretudo, aproximação do conhecimento com a realidade. É pensar no processo ensino e aprendizagem, considerando seu sabor e cor, a fim de que ele cumpra com sua finalidade formativa. Diante disto, cabe agora analisar as percepções dos docentes sobre o que foi ponderado na construção de sua proposta educativa no contexto da pandemia.

As percepções docentes convergem para a necessidade de se refletir sobre o ato de recepção e participação de cada estudante. Por isso, conhecer a sua condição em relação ao acesso, como também a escolha de estratégias que poderiam corresponder melhor ao ato educativo a ser efetivado no sistema remoto, foi uma das preocupações demonstradas por D1, D4 e D5, a partir da sentença: “foi decisivo”.

Foi decisivo saber quantos alunos tinham acesso e condições para participar da aula. (D1)

A escolha da estratégia foi decisiva. Ela definiu como os professores agiriam; isso foi feito até o final da pandemia. (D4)

O fator decisivo para eleger uma estratégia de ensino era a possibilidade de eficácia da estratégia; a possibilidade dessa estratégia contribuir na formação do estudante e ajudá-lo a não desanimar diante do desafio da pandemia. (D5)

Para além de suas próprias condições formativas, os docentes reconhecem como decisivos na implementação de um processo de aprendizagem a disponibilidade e as condições dos estudantes em acompanhar as atividades e se envolverem nelas. Adicionalmente, reconhecem que a estratégia deve ser flexível e dinâmica para atender a esse objetivo de manter os estudantes interessados, considerando com esse intuito o seu ritmo de aprendizagem, sobretudo suas condições em uma realidade

de pandemia. Enfatiza-se que tal preocupação é relevante não apenas nas condições de ensino remoto, por ocasião do que estava sendo vivido – embora seja inegável que tal cenário constituiu um agravamento das condições do aluno para aprender.

Isso evidencia o sentido conferido à prática educativa do docente, a qual não se desconecta da relação a ser estabelecida entre o ensino e a aprendizagem. A conexão entre esses elementos impacta a maneira como cada docente reflete, projeta e implementa a tríade ação-reflexão-ação tão discutida nos estudos de Schön (1992), Stenhouse (1987) e Elliot (1990).

O processo da ação-reflexão-ação possibilita que cada docente assuma o caráter ético-político de sua atividade educativa, além de permitir que compreenda o sentido da aprendizagem a ser efetivado, o que requer que tenha conhecimento sobre estratégias, recursos, dimensões formativas, a fim de que possa refletir e agir sobre a sua realidade. Elliot (1990, p. 11) afirma que a maneira como se desenvolve uma ação, tarefa, assim como a sua organização, requer que se mantenha a intencionalidade educativa, presente nos princípios e nos valores assumidos.

Outra preocupação expressa pelos respondentes diz respeito à experiência docente com a modalidade EAD e à funcionalidade da estratégia, ou seja, será que ela conseguiria surtir os mesmos efeitos no sistema remoto?

Na modalidade de aula remota foi decisiva a consideração da experiência em EAD para a eleição de uma estratégia de ensino remoto. Apesar das diferenças nas modalidades, a experiência em EAD permitiu que se tivesse consciência prévia de determinados modos de ensino como sendo mais efetivos ou menos efetivos através das aulas virtuais ao vivo, permitindo uma adaptação mais efetiva já no começo da pandemia, para não ter de ser depois readequada. (D3)

Para a real eleição para a estratégia de ensino era necessário pensar no *feedback* dos alunos. Como nas aulas presenciais as reflexões e interações acontecem quase que em tempo real, as atividades de forma não presencial muitas

vezes são escondidas por trás de um perfil de uma câmera desligada nas aulas síncronas. (D7)

A partir da leitura das falas de D3 e D7, identifica-se a necessidade que cada um teve para agir na urgência e emergência. Tal fato conduz a pensar que as práticas constituídas ao longo da sua trajetória não podem ser aplicadas ao tempo vivido. Por este motivo, faz-se necessário buscar alternativas; contudo, cabe perguntar: o que de fato mudou e por que isso desestabilizou tanto o fazer docente? Seria isso um reflexo do momento ou uma resistência ao instituído? Essas inquietações podem ser respondidas em estudos posteriores.

Reitera-se que não cabe fazer pré-julgamentos sobre a ação docente apresentada, pois a ideia é entender o que moveu a resposta dos sujeitos diante de um cenário confrontador e, para alguns, nada familiar. As aproximações podem ser extraídas dos fragmentos das falas e que expressam a preocupação em “prender atenção dos alunos”, ou seja, integrá-los ao processo educativo, por intermédio da participação, adaptação, conexão, interação e devolutivas (*feedback*).

Importante também ressaltar que os docentes reconhecem que não há ensino sem um projeto relacional, não adianta apenas gravar as aulas, faz-se necessária uma inter-relação, como afirma D7: “as atividades de forma não presencial muitas vezes são escondidas por trás de um perfil de uma câmera desligada nas aulas síncronas”.

Verifica-se na fala dos respondentes, D8, D9 e D13 uma postura diferenciada dos demais, visto que aliam outras questões ao fator estratégia, ao se posicionarem assim:

[...] foi ter que sempre optar por algo que prendesse mais a atenção. Pois já estando conectados, seria mais fácil distrair-se. (D8)

Na modalidade da aula remota o decisivo foi gravar as aulas (vídeoaula), pois eram poucos os alunos que de fato assistiam às aulas online. (D9)

Tentei sempre casar uma estratégia de leitura (texto, vídeo, simulações) com uma atividade de aplicação, ou discussão. (D13)

Essas questões tratam da reflexão sobre o processo de atividades, meios de atrair atenção e gravação de videoaulas. Ainda, sobre o depoimento de D11, que menciona “O conteúdo a ser ensinado”, cabe pontuar que não se tem uma compreensão do que o respondente pretendeu expressar com o termo “conteúdo”, se ele envolve o processo de escolha ou o programa a ser cumprido ou a dificuldade de desenvolvê-lo; contudo, é um aspecto que precisaria ser elucidado.

Um fator que chama atenção é a vinculação da estratégia à metodologia, o que indica que a racionalidade técnica ainda está presente na realidade educativa, apesar dos avanços que podem ser sinalizados na formação e no trabalho docentes pautados pela racionalidade prática e crítica. Contudo, pode-se entender tal associação devido à linguagem, que tipifica o uso de novas tecnologias, como inovação, planificação, multitarefa, *e-learn*, *design*, *cross-media*, *leeds*, aplicativos, dentre outras.

O âmbito de ação da estratégia implica refletir sobre o trabalho docente e a concepção que fundamenta este fazer, integrando desde o planejamento até o processo de avaliação a ser implementado. Isso indica que a estratégia perpassa esse fazer em diferentes momentos da aula. É nesse sentido que se pode falar da significação da práxis, como defendem Carr e Kemmis (1988, p. 201). A significação da práxis requer uma resposta diante de uma situação real e cabe a cada docente posicionar-se social e politicamente diante de seu agir profissional.

## O espaço da aula e seus significados

Até a pandemia, a Instituição escolar era considerada como um espaço privilegiado na ação de instruir, pois nela ocorre o aprendizado sistematizado e legítimo do trato do conhecimento na forma de saber escolar, sem descartar que o trabalho com a educação também poderia acontecer fora da instituição, noutros espaços de convivência humana. Entretanto,

pensar em educação escolar remete a uma construção social que envolve uma instituição com salas, pátios, prédio, horários, normas, vestimentas.

Esse espaço educativo foi criado socialmente para o ensino e, conseqüentemente, para a aprendizagem e trabalho específico com o conhecimento. Nele, se apresentam alunos, professores, funcionários que estabelecem uma relação de convivência diante do objeto: a formação.

O espaço da instituição, ainda, tem uma forma própria de funcionar, por estar ancorado em normas, programas, dias especiais, horários, registros, regimentos, avaliações e atividades, uma dinâmica curricular que busca a realização de um projeto de escolarização e na educação superior, a constituição de um saber profissional.

Diante desse contexto, cabe a seguinte reflexão: como os docentes definiriam esse “novo” espaço de aula? Como já relatado aqui, para D2, “houve a necessidade de reinventar o ensinar e o aprender”. O que implicaria esse processo de reinvenção, é a pergunta que move a discussão e os questionamentos nesta seção.

Em um primeiro momento, o espaço de sala de aula implica na compreensão dos docentes sobre o seu ambiente de trabalho junto aos discentes. Esse é constituído de uma parte importante para a materialização de ensino e aprendizagem. Isso, de acordo com a maioria dos respondentes, não seria uma simples ação de transposição do que acontecia no presencial para o remoto e como ressaltado por D12: “desde os primeiros momentos, já foi possível observar que não daria para usar a mesma metodologia (fundamentalmente expositiva), mas sim descobrir caminhos que tentassem, pelo menos, torná-los mais participativos”.

Esta compreensão do espaço encontra-se também em D6: “o Ensino remoto trouxe a sala de aula para dentro de nossa casa, literalmente, e o primeiro desafio foi engajar os estudantes nas atividades, conseguir vê-los atrás das câmeras fechadas”. Como afirmado

por Zabalza (2011, p.184, tradução nossa): “De fato, o contexto físico e ambiental pode atuar como potencializador do impacto formativo de nossa atuação docente ou como fator que limita, empobrece ou dificulta as atividades formativas”<sup>8</sup>. Encontra-se, também, entre os respondentes a ausência de percepção de que havia a constituição de um novo espaço, como afirma D11: “O único problema foi a ausência de feedbacks, mas esses não chegam muitas vezes nem no presencial”.

Outros respondentes pontuaram a dificuldade de participação dos estudantes, na mesma compreensão da ausência de *feedbacks*. Diz D13: “em geral os alunos tinham dificuldade de comunicação nos encontros síncronos, mantinham as câmeras fechadas e microfones desligados, por diversos motivos [...], que não permitia a comunicação”. Elliot (1990, p. 12) esclarece que nos processos de ensino e aprendizagem, tanto indivíduos como grupos estão abertos para serem surpreendidos. É nessa troca relacional que ocorrem a inovação e a criação de novas ideias e comportamentos.

De fato, compreende-se que a sala de aula se apresenta como um espaço ímpar para o desenvolvimento da criatividade, dos relacionamentos e da produção de novos conhecimentos. É importante enfatizar que o espaço físico e o ambiental podem atuar como potencializadores ou limitadores da ação formativa (Zabalza, 2011). Afinal, se de um lado observa-se o processo de descaso, de outro há um repensar sobre como ser professor/a nesse novo contexto.

As aulas de forma remota trouxeram uma oportunidade única de comprovar que podemos aprender de formas diferentes e que somos capazes de nos reinventar para superarmos nossos desafios. (D3)

O fator decisivo para eleger uma estratégia de ensino era a possibilidade de eficácia da estratégia; a possibilidade dessa estratégia contribuir na formação do estudante e ajudá-lo a não desa-

nimar diante do desafio da pandemia. O espaço de aula e a interação da plataforma, eu defino, como aprendizagem e uma forma eficaz de relacionamento que veio para ficar. As interações, o aprendizado e o crescimento pessoal, espiritual e intelectual acontecem de maneira eficaz nas plataformas. (D6)

[...] o meet é de fácil manejo e, apesar da maioria não ter um computador em casa, as aulas eram assistidas mesmo pelo celular (D7)

O espaço de sala de aula (remoto) determinado pelo conjunto das ferramentas Google Classroom e Google Meet, para a proposta de ser um ensino remoto (e não EaD), acredito que foi bom, para o momento, principalmente pelos aprimoramentos realizados semestre após semestre pelos desenvolvedores. (D8)

[...] as atividades assíncronas tiveram um adequado engajamento. Os alunos tiveram alguma dificuldade no primeiro momento, mas aprenderam rapidamente como utilizá-la. (D9)

Salienta-se que os debates sobre o/a professor/a que irá atuar na formação humana apontam para a necessidade de que se desenvolva uma ação pedagógica junto aos estudantes, “para além de um saber meramente teórico-disciplinar” (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 267-268). Nesse sentido, aprende-se a ser professor/a no movimento constante de “construir, reconstruir, constatar para mudar” (Freire, 1999, p.77).

Compreende-se que os desafios foram sendo postos à atuação docente e a sua formação, mas os professores buscaram caminhos, metodologias, ferramentas e estratégias para chegarem junto aos estudantes, no espaço improvisado da sala de aula. Os desafios podem ser considerados propulsores do fazer docente, pois motivam professores e professoras a refletirem sobre seu trabalho, a fim de “formular soluções, investigar novas e melhores práticas, usar a investigação para produzir novo conhecimento que possa a vir a traduzir-se em práticas de melhor qualidade” (Sá-Chaves, 2001, p. 136). É nesse contexto que se pode falar de desenvolvimento do conhecimento profissional e da autonomia docentes.

<sup>8</sup> “De hecho, el contexto físico y ambiental puede actuar como potenciador del impacto formativo de nuestra actuación docente o como factor que limita, empobrece o dificulta las actividades formativas”.

## Considerações finais

Ao tentar responder à problemática inicial, algumas outras reflexões emergiram no tocante ao trabalho docente efetivado no contexto pandêmico. Essas não estão associadas à forma, mas ao sentido de enfrentamento e produção de respostas condizentes com o fazer e o agir profissional, diante dos desafios vivenciados. Afinal, eles não podem ser desvinculados do jeito de ser docente. Antes, eles perpassam toda gama de saberes que foram sendo concretizados em sua trajetória.

A partir da AD, observa-se que a leitura que cada docente fez do momento vivido (pandêmico) expressa a maneira como enfrentou o problema e como sua experiência, seu conhecimento e saberes foram mobilizados diante do objetivo projetado, e se este foi ou não atingido, por demandar uma ação que pudesse atender ou se adequar ao novo cenário configurado.

Compreende-se que é no percurso da ação educativa que as experiências, as vivências e os saberes são consolidados. Muitas vezes, observa-se que a sua utilização é decorrente de uma situação inesperada e que exige uma resposta diante da situação-problema. Surge, aqui, a necessidade da reflexão sobre ação. Talvez seja esse o elemento que precisa ser incorporado com mais efetividade às práticas cotidianas, tornando-se uma dinâmica do ser, estar e fazer docentes.

Pensa-se, ainda, que o trabalho docente não se detém frente a situações advindas do cotidiano; antes, é repensado, readequado e ressignificado. Isso indica que a inovação não constitui o problema, mas a tentativa de emitir respostas e tomar decisões na urgência. Afinal, a ação docente requer a presença da reflexividade que é tão essencial ao fazer e ao agir profissional. Cada docente reconhece o impacto de seu trabalho no âmbito da formação direcionada ao fim educativo que se deseja: a aprendizagem significativa dos aprendentes.

O trabalho docente consolida-se no espaço de repensar as práticas, de avaliar o caminho traçado e de decidir sobre processos, estratégias

e tempos de ensino e aprendizagem. Não se pode perder isso de vista, pois corre-se o perigo de esvaziar sua ação de sentido. Cabe pensar na docência como um espaço de busca contínua pelo desenvolvimento e pela formação profissional. É isso que faz o caminho docente, em busca de significar o seu desenvolvimento no ser, fazer e agir profissional.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Formação Continuada como Instrumento de Formação Docente. In: VEIGA, Ilma (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE COLETIVA. Aprovada a resolução sobre ética em pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais. 15 de abril de 2016. Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/outras-noticias/formacaoe-educacao/aprovada-a-resolucao-sobre-etica-em-pesquisas-chs/17194/>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm). Acesso em: 14 de março de 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria n. 188, de 03 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo Novo Coronavírus (2019-nCoV). **Diário Oficial da União**, ed. 24-A, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 04 fev. 2020a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388> Acesso em: 08 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm). Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, ed. 53, seção 1, Brasília, DF, p. 39, 18 mar. 2020c. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em: 06 maio 2020.

BRASIL. Atos do Poder Executivo. Medida Provisória n. 934, de 01 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do Ensino Superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**, ed. 63-A, seção 1, Brasília, DF, p. 1,01 abr. 2020d. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591> Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva. Súmula do Parecer CNE/CP n. 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**, ed. 83, seção 1, Brasília, DF, p. 63, 04 maio 2020e. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/sumula-do-parecer-cne/cp-n-5/2020-254924735> Acesso em: 08 maio 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 10 de dezembro de 2020. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=167141-rcp002-20&category\\_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167141-rcp002-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 14 de março de 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Coronavírus: monitoramento das instituições de ensino. Portal do Ministério da Educação. Brasília, DF, 2020f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/coronavirus/> Acesso em: 02 maio 2020.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Profissão: professor: Identidade e Profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CACHAPUZ, António F. A universidade, a valorização do ensino e a formação dos seus docentes. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2002. p.115-139.

CAPONI, Sandra. Covid-19 no Brasil: entre o negacionismo e a razão neoliberal. **Estudos Avançados**. Dossiê: Pandemia pela Covid-19, v. 34, n. 99, p. 209-223, May-Aug 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/tz4b6kWP4sHZD7ynw9LdY YJ/?lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2024.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

COELHO, Maria José. Dinâmicas de Grupos e metodologias andragógicas: práticas de facilitação para a mediação de aprendizagem do aluno e professor. In: CARVALHO, Fátima Franco Oliveira; CHIANG, Hong Yuh. **Práticas de Ensino-Aprendizagem no Ensino Superior: experiências em salas de aula**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2016. p 55-84.

CONTRERAS, J. D. La investigación em la acción. **Cuadernos de Pedagogia**, Madri, n. 224, 1994, p 7-19.

CONTRERAS, José. **La autonomía del profesorado**. Madri: Morata, 1997.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: CUNHA, Maria Isabel da; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1999. p.127-148.

FERRAZ, R. de C. S. N.; FERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. D. . Educação em tempos de pandemia: consequências do enfrentamento e (re)aprendizagem do ato de ensinar: Education in pandemic times: consequences of coping and (re) learning from the act of teaching. **Revista Cocar, [S. l.]**, n. 9, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4126>. Acesso em: 2 outubro de 2021.

ELLIOTT, J. **La invesgation-acción em educacion**. Madri: Morata, 1990.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- GUSSO, Hélder Lima et al. Ensino Superior em tempos de pandemia: Diretrizes à Gestão Universitária. Debates & Polêmicas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, p. 1-27, 2021.
- HOWARTH, David. **Discurso**. Buckingham, Reino Unido: Open University Press, 2020.
- MORAN, José Manuel. **A Educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- MOREL, Ana Paula Massadar. Negacionismo da Covid-19 e educação popular em saúde: para além da necropolítica. **Ensaio: Trab. educ. saúde**, n. 19, e00315147, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/pnVbDRJBcdHy5K6NSc4X65f/>. Acesso em: 30 abr. 2024.
- NÓVOA, A. (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. São Paulo, Campinas: Popérentes, 1998.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 93-114.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas sul, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PINSONNEAULT, Alain; KRAEMER, Kenneth. L. Survey Research Methodology in Management Information Systems: An Assessment. **Journal of Management Information Systems**, v. 10, 1993, p. 75-105.
- RODRIGUES, N. **Por uma nova escola**: o transitório e o permanente na educação. 11 ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- Rosa, João Guimarães. **Grande Sertão**: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- SÁ-CHAVES, Idália. A construção do conhecimento profissional pelos professores do 1º ciclo do Ensino Básico. In: TAVARES, José; BRZESINSKI, Iria (Orgs.). **Conhecimento Profissional de Professores**: a práxis educacional como paradigma de construção. Fortaleza, CE: Demócrito Rocha, 2001.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **Docencia y cultura escolar**: reformas y modelo educativo. Buenos Aires: Lugar, 1997.
- SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Exitus**, v. 10, 2020, p. 01-24.
- SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner**. How professionals think in action. Londres: Temple Smith, 1983.
- SCHÖN, Donald A. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bassy Inc Publishers, 1992.
- STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Espanha, Madri: Morata, 1987.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- ZABALZA, Miguel Ángel. **Competencias docentes del profesorado universitario**: calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 2011
- ZEICHNER, Kenneth. **A Formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.
- ZEICHNER, Kenneth. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p.35-55.
- ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. Campinas: **Educação Sociedade**, v. 29, n.103, p. 535-544, 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 jun. 2020.

Recebido em: 14/02/2023

Aprovado em: 30/09/2023



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

# RETRATOS DA DOCÊNCIA NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO: A FORMAÇÃO PELOS ATELIÊS BIOGRÁFICOS

*Tiago Sânzio dos Santos Pereira\**

*Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais*

<https://orcid.org/0009-0001-0657-5126>

*Maria Amália de Almeida Cunha\*\**

*Universidade Federal de Minas Gerais*

<https://orcid.org/0000-0002-0233-3883>

*Licinia Maria Correa\*\*\**

*Universidade Federal de Minas Gerais*

<https://orcid.org/0000-0003-0662-7229>

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a construção da docência por meio do desenvolvimento do Ateliê Biográfico de Projetos na socioeducação. O universo empírico da pesquisa diz respeito a um grupo de oito professores da Escola Estadual Jovem Protagonista, que atende a sete unidades socioeducativas em Belo Horizonte-MG. Utilizamos como referencial teórico e metodológico, os trabalhos de Marie-Christine Josso e Christine Delory-Momberger, no espectro dos estudos biográficos como ferramenta da autoformação. A formação docente foi considerada eixo principal de análise. O artigo organiza-se em três seções, além das considerações finais. O exercício da profissão foi capturado por meio da memória, do olhar, da escrita e da fala – todos em um mesmo plano –, para trazer uma possível reflexão sobre si e sobre a prática dos professores do socioeducativo. Passado, presente, muros e grades, alunos privados de liberdade e outros atores compuseram um cenário singular a ser analisado.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Formação Continuada de Professores; Aspecto socioeducativo.

## ABSTRACT

### PORTRAITS OF TEACHING IN THE SOCIO-EDUCATIONAL SYSTEM: TRAINING THROUGH BIOGRAPHICAL WORKSHOPS

This article aims to reflect on the construction of teaching through the development of the Ateliê Biográfico de Projetos in socio-education. The

\* Mestre em Educação e Docência (Promestre) pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Professor da Rede Pública Estadual de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil. E-mail: [tiagosanzio@gmail.com](mailto:tiagosanzio@gmail.com)

\*\* Doutora em Educação pela Unicamp. Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil. E-mail: [amalia.fae@gmail.com](mailto:amalia.fae@gmail.com)

\*\*\* Doutora em Educação Escolar pela Unesp/Araraquara. Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil e Pró-Reitora em Assuntos Estudantis na UFMG. E-mail: [liciniacorreia@ufmg.br](mailto:liciniacorreia@ufmg.br)

empirical universe of the research concerns a group of eight teachers from the Jovem Protagonista State School, which serves seven socio-educational units in Belo Horizonte-MG. We use, as a theoretical and methodological reference, the works of Marie-Christine Josso and Christine Delory-Momberger, in the spectrum of biographical studies as a tool for self-training. Teacher training was considered the main axis of analysis. The article is organized into three sections, in addition to the final considerations. The exercise of the profession was captured through memory, gaze, writing and speech – all in the same plane – to bring about a possible reflection on oneself and on the practice of socio-educational teachers. Past, present, walls and bars, students deprived of liberty and other actors made up a unique scenario to be analyzed.

**Keywords:** Teacher education; Continuing teacher education; Socio-educational aspects.

## RESUMEN

### RETRATOS DE LA DOCENCIA EN EL SISTEMA SOCIOEDUCATIVO: FORMACIÓN A TRAVÉS DE TALLERES BIOGRÁFICOS

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la construcción de la enseñanza a través del desarrollo del Ateliê Biográfico de Projetos en socioeducación. El universo empírico de la investigación se refiere a un grupo de ocho profesores de la Escuela Estadual Joven Protagonista, que atiende siete unidades socioeducativas en Belo Horizonte-MG. Utilizamos, como referente teórico y metodológico, los trabajos de Marie-Christine Josso y Christine Delory-Momberger, en el espectro de los estudios biográficos como herramienta de autoformación. La formación docente fue considerada el eje principal de análisis. El artículo está organizado en tres secciones, además de las consideraciones finales. El ejercicio de la profesión fue plasmado a través de la memoria, la mirada, la escritura y el habla – todo en un mismo plano – para propiciar una posible reflexión sobre sí mismo y sobre la práctica de los docentes socioeducativos. Pasado, presente, muros y rejas, estudiantes privados de libertad y otros actores conformaron un escenario único para ser analizado.

**Palabras clave:** Formación de profesores; Formación continua del profesorado; Aspectos socioeducativos.

## Introdução<sup>1</sup>

A primeira cena toca profundamente em um dos nossos cinco sentidos, o odor. O cheiro de queimado, fogo. Colchão sendo queimado. Confinados em uma sala de reunião, sentimos o cheiro forte mesmo longe dos alojamentos. Ao deixar a sala, tomamos conhecimento do

ocorrido e encontramos os alunos responsabilizados aguardando para serem encaminhados ao Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional (CIA).

Esse aguçamento de sentidos é uma lembrança de que a situação experimentada foge do ritual de iniciação de um professor em uma escola “regular” e o artigo em tela constitui uma reflexão sobre a construção cotidiana do

<sup>1</sup> Este artigo é um desdobramento da pesquisa intitulada *Nas entrelinhas da memória: tecendo as tramas da formação e autoformação docente*, aprovada no Comitê de Ética em pesquisa sob o registro: CAEE: 67409017.2.0000.5149.

ser professor a partir de diferentes realidades e possibilidades no magistério. O objetivo foi o de compreender como o professor do sistema socioeducativo se torna um sujeito capaz de refletir sobre a sua própria prática profissional, a partir das seguintes indagações: sua história de vida como estudante possui relevância nessa formação? A reativação da memória, partindo de uma possível reflexão por parte do professor, faria parte de um efeito consciente e deliberado, capaz de trazer resultados positivos para o desenvolvimento da relação ensino-aprendizagem em sala de aula? Como o professor constitui a docência com alunos em privação de liberdade, uma vez que a formação inicial não o prepara para essa tarefa?

Vivenciar o magistério atuando nas unidades do sistema socioeducativo significa lecionar para sujeitos que se encontram em privação de liberdade, conjuntura na qual a escolarização é um eixo da medida a ser cumprida dentro das unidades de internação. Então, qual seria o papel do professor para além da habitual função de transmitir e mediar a apropriação de um patrimônio científico historicamente acumulado? Como fazer para que a importância da escola seja compreendida nesse contexto de privação de liberdade? Os professores necessitariam de uma formação específica para uma realidade tão singular? Como os jovens que cumprem medidas socioeducativas e que, portanto, encontram-se no limite da exclusão, constroem laços sociais com seus professores?

A pesquisa da qual se origina este artigo foi realizada no contexto do mestrado profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação/UFMG e foi motivada pela necessidade de compreender a construção da profissão docente no decurso mesmo da ação. Para tanto, valemo-nos da aplicação do Ateliê Biográfico de Projetos, um referencial teórico-metodológico que tem, na prática dos professores da Escola Estadual Jovem Protagonista, o objeto de reflexão e produção de conhecimento. Trata-se de projeto de formação que reconhece a biografia do sujeito como parte constitutiva

do processo formativo. Nosso pressuposto, para essa pesquisa, é de que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas), mas por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir no sujeito e dar um estatuto ao saber da experiência.

A escola pesquisada, Escola Estadual Jovem Protagonista, é constituída de sete unidades socioeducativas<sup>2</sup> em Belo Horizonte-MG, das quais cinco são unidades de Internação e duas são centros provisórios<sup>3</sup>. Esse universo heurístico foi a chave necessária para se compreender a importância da formação continuada dos professores e as especificidades existentes nesse contexto. Importante ressaltar que, das sete unidades, a Unidade São Jerônimo (Centro de Reeducação Social São Jerônimo) é a única de Minas Gerais que atende a adolescentes do sexo feminino, provenientes do interior e da

2 A Lei n.º 8.069/1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), preconiza que o adolescente em conflito com a lei deverá ser sancionado e responsabilizado. Nesse sentido, foi criado em 2006 o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), com o objetivo de padronizar os procedimentos jurídicos aplicados aos adolescentes e tutelar todo o processo, desde a apuração do ato infracional até a aplicação das medidas socioeducativas. A Lei n.º 12.594, que regulamenta o SINASE, aprovada em 18 de janeiro de 2012, entrou em vigor em 18 de abril do mesmo ano. Para seguir as diretrizes propostas pelo Sinase, as unidades de atendimento em meio fechado tiveram de se adequar aos parâmetros estabelecidos pela nova política, cujo objetivo principal foi a responsabilização do adolescente com a reafirmação da natureza pedagógica da medida socioeducativa, conforme definido no ECA, que prevê, dos artigos 110 ao 128, seis medidas socioeducativas que poderão ser aplicadas ao adolescente: a) Advertência; b) Obrigação de Reparar o Dano; c) Prestação de Serviço à Comunidade (PSC); d) Liberdade Assistida (LA); e) Semiliberdade; f) Internação. Esta última é destinada ao/à adolescente que cometeu ato infracional grave, é privativa de liberdade e está sujeita aos princípios da brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar da pessoa em desenvolvimento. Para além do caráter coercitivo, a medida deve privilegiar o seu caráter educativo, a reflexão acerca do ato cometido e a possibilidade do/a adolescente ressignificar positivamente sua trajetória, mediante um processo pedagógico responsabilizador e restaurador.

3 A pesquisa tratará especificamente das unidades de internação, tendo em vista as diferenças da escola nas unidades provisórias, com o modelo de unicência e a organização em Oficinas de Língua Portuguesa e Matemática.

capital. A internação e o provisório funcionam no mesmo espaço e atendem por volta de 25 a 30 adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

A singularidade desse conjunto de escolas começa pela sua estrutura. São escolas amparadas por uma Resolução Conjunta<sup>4</sup> entre a Secretaria de Educação e a Secretaria de Segurança Pública (SESP) do Estado de Minas Gerais. Nesse sentido, há diretrizes específicas no que diz respeito à contratação de professores, o que inclui análise de currículo, entrevista e perfil indicado ao trabalho, além da resolução de designação vigente. Percebe-se, em grande parte dos profissionais contratados, um engajamento pouco comum quando comparado ao mal-estar docente que assola as instituições públicas. A maioria dos professores escolheu de forma consciente ocupar aquele lugar. Não podemos afirmar a inexistência completa desse mal-estar, mas há algo diferente, algo positivo, apontado por todos que entram no grupo pela primeira vez. Esse “diferencial” observado ensejou nossa curiosidade para investigar o que haveria de singular na docência com alunos em privação de liberdade.

Importante salientar que esses alunos cumprem, em sua grande maioria, sentenças de internação, ou seja, a estrutura física da escola funciona dentro dos centros, o que exige diversas adequações para o trabalho, como a quantidade de materiais, o uso apenas de lápis e borracha, a presença constante de agentes socioeducativos nos corredores e nas portas das salas, o total máximo de 12 alunos por turma, revista dos alunos em toda entrada e saída, restrição de algumas atividades por motivos de segurança etc. Do ponto de vista pedagógico, são alunos que perderam o vínculo com a escola, estão inevitavelmente em defasagem escolar e apresentam distorção idade-série.

Se, de um lado, os professores possuem

maior liberdade em relação à organização dos conteúdos curriculares, a fim de retomar o vínculo do aluno com a escola, de outro nos perguntávamos como efetivar processos educativos escolares ou realizar atividades didático-pedagógicas se não fomos preparados para essa realidade, seja durante a formação inicial, seja no processo de formação continuada. Essa retomada de vínculo se estabeleceria na interação entre os sujeitos envolvidos e no seu potencial de transformação, referenciados na prática da educação para a cidadania e a solidariedade e à construção de saberes e de competências (Perrenoud, 2002).

É nesse entrelugar que se situa o professor do sistema socioeducativo, compelido a exercer a docência nas áreas de conhecimentos específicos diante das condições singulares de cada aluno que adentra uma sala de aula em um contexto escolar único, qual seja, o de meninos e meninas em privação de liberdade que encontram na escola um poderoso espaço para o reestabelecimento de vínculos sociais.

Dentre as muitas questões que singularizam e complexificam o trabalho docente nas unidades socioeducativas, trazemos a relação com os agentes socioeducativos. Em cada unidade, a atuação dos agentes é de uma forma e o seu lugar, sua função em sala, ainda é assunto discutido em todas as reuniões. A pauta mais comum é: onde termina a autoridade do professor e começa a dos agentes? Qual o limite para sua atuação? A “segurança” se sobrepõe às práticas pedagógicas?

Quando existe uma parceria entre professor e agente, esses problemas são contornados ou se diluem no propósito comum. Do contrário, percebe-se a ocorrência de sérios transtornos. A figura da segurança dentro de sala, quando assim posta, é um elemento portador de algum conflito entre ele e os alunos. O professor acaba se tornando o mediador desse conflito. É certo dizer que não existe uma fórmula exata dessa atuação, tampouco desse limite. O bom senso e a sensibilidade devem sempre prevalecer, levando-se em conta que o maior objetivo de

4 Resolução conjunta da Secretaria de Segurança Pública e Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais n.º 170, de 14 de dezembro de 2012. Diretrizes Pedagógicas para Atendimento Educacional ao Sistema Socioeducativo do Estado de Minas Gerais/janeiro de 2017.

todo esse trabalho é garantir ao aluno as condições de construção do pertencimento à escola.

No tocante à organização da escola e ao currículo escolar, as Secretarias de Educação e de Segurança Pública começaram, no ano de 2016, a discutir novas práticas e diretrizes específicas ao sistema socioeducativo. As novas diretrizes, apresentadas em janeiro de 2017, trouxeram grandes mudanças no que diz respeito ao currículo e à forma como os profissionais trabalham. Essas diretrizes propuseram a adequação por áreas no Ensino Médio: Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia), Matemática, Linguagens (Português, língua estrangeira e Artes), Educação Física e Plano de Participação Cidadã.

No que diz respeito ao Ensino Fundamental, foram criadas turmas de Aceleração: os Anos Iniciais, de 1º ao 5º, correspondem à Aceleração I; a junção do 6º e 7º ano resultou no 1º Período; o 8º e 9º ano são o 2º Período (Aceleração II). Essas modificações foram fundamentadas na Pedagogia de Projetos e no trabalho interdisciplinar.

## A biografia como parte da formação docente

Biografias. Memórias. Historiar a própria história. Processos que já foram e ainda são objeto de vários estudos, passando por diversas áreas e que têm, nos dias atuais, um campo fértil a ser trilhado. Josso (1999; 2004) e Dominicé (2014) foram os principais pesquisadores dessa temática, qual seja, a das histórias de vida e biografias educativas na perspectiva da formação de adultos. A Universidade de Genebra é considerada um centro importante e referencial para a investigação sobre adultos e seus processos de aprendizagem. Nessa instituição, foi criado um grupo de estudos que tinha como escopo desenvolver um trabalho de investigação/formação em torno das histórias de vida. Os autores supracitados sinalizam, em suas obras, que a formação de adultos é pre-

cária teoricamente. Falta respaldo específico para seu desenvolvimento quando se entende a complexidade do sujeito. Não há um entendimento único, linear, mas amplo, em que a questão da perspectiva encontra-se com a retrospectiva. O adulto conduz um problema do presente retomando o passado, mas sem deixar de pensar no futuro, caso exista envolvimento.

Os estudos biográficos surgem para ocupar uma lacuna na formação de adultos, pois, de certa forma, apresentam aspectos da subjetividade do professor como um campo a ser ativamente explorado. Afastando-se da ciência objetiva e totalizante, os pesquisadores tinham como ação primordial a reflexão identitária docente, a partir de sua própria história. Resaltavam a importância do sujeito como indivíduo, com o imperativo de se compreender um complexo social, constituído pelas histórias de vida dos docentes. Nóvoa (1992a; 1992b) desenvolve um pensamento similar. Segundo o autor, considerar o conceito de reflexividade crítica e assumir que “ninguém forma ninguém” e que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (1992b, p. 116) é algo primordial para se trabalhar com biografias. Mesmo que o processo de investigação seja falho, as ações por si só já seriam relevantes, pois o sujeito em formação seria o próprio formador e gerador de conhecimento. Conforme afirma Nóvoa (1992a, p. 7), “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional”. Tal abordagem teórico-metodológica sugere a impossibilidade de se chegar a uma hipótese geral, apriorística. A prevalência da subjetividade é o rumo para a investigação, ao pressupor uma mediação entre a história individual e a história social (Josso, 2004).

A escolha de Josso (2004) como principal referência está em sua dedicação ao estudo das biografias e da formação docentes. A autora entende que a importância das histórias de vida localiza-se nos recortes temáticos específicos ao tema, no caso, a docência, partindo da singularidade individual para a reflexão crítica do eu, que pode, assim, gerar conhecimento.

É importante ressaltar que toda abordagem biográfica pode acarretar dificuldades interpretativas. Cabe ao pesquisador não se sujeitar às simplificações, generalizações ou distorções, pois o processo de formação já é gerador de conhecimento quando interpretado de forma reflexiva.

Ferrarotti pondera que a subjetividade explosiva deve ser o cerne nesse tipo de pesquisa, em que é possível conhecer o social a partir de uma práxis individual, “interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua atividade desestruturante-reestruturante”. Entende-se, então, nessa lógica, que a nossa vida, a nossa história ou trajetória manifesta-se como uma síntese do todo social, com a conclusão de que “o nosso sistema social se encontra integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual” (Ferrarotti, 1998, p. 26)

Josso (2004) considera ainda que somos sujeitos de múltiplas experiências, pois “a objetividade da narrativa é uma ilusão” (Josso, 2004 p.48), uma vez que a memória está muito mais ligada ao campo do imaginário, ou seja, do subjetivo. A forma como lembramos de determinados acontecimentos, destacando alguns, suprimindo outros, exemplifica muito bem essa afirmação. A prática possui, então, um caráter de reflexão sobre a formação e tem, como produto, a construção de uma metodologia que privilegia o resgate das vivências, memórias, experiências dos professores, com o intuito de atingir um nível de (auto)formação e reflexão sobre a própria prática.

A memória pode vir a ter como possível efeito uma construção formativa desses sujeitos, em uma tentativa de empoderamento e reflexão sobre tais saberes. Podemos compreender, de certa forma, como o despertar de uma consciência docente, por meio de um trabalho de reativação da memória, pode se constituir como um valioso material de formação. Faz-se

importante ressaltar que a memória não transita apenas no campo do subjetivo, pois está imersa sobre todo contexto histórico e cultural presente, o passado então estará sempre se redefinindo, dependendo das configurações que dele fazemos no presente (Bakhtin, 2003). Josso (1999) também compartilha do mesmo entendimento, quando argumenta que o professor deve alcançar, com essa busca pelas memórias, um nível reflexivo, para que então essas projeções se tornem “experiências refletivas”. Sobre esse processo de compreensão, Josso et al. (2004, p. 60) analisam que

[...] caminhar para si apresenta-se, assim, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, portanto, é necessário a tomada de consciência inerente à passagem de uma compreensão da formação do sujeito para o conhecimento das características da sua subjetividade em exercício. Este processo exige uma responsabilização do sujeito e põe em evidência a autonomização potencial como escolha existencial. Assim, este autoconhecimento poderá inaugurar a emergência de um eu mais consciente e perspicaz para orientar o futuro da sua realização e reexaminar, na sua caminhada, os pressupostos das suas opções. Esses são os objetivos formativos da abordagem histórica de vida, além das aprendizagens que a abordagem, tal como é proposta, pode favorecer (Josso, 2004, p.60).

Para Bakhtin (1997), o eu não teria existência própria fora do seu ambiente social – necessitaria da colaboração do outro, lugar da exotopia e da extraposição. Entende como exotopia o desdobramento de olhares a partir de um olhar exterior, o que traz, então, grande valia a esse processo da escrita do memorial e, principalmente, da metodologia de reescrita e troca de papéis que veremos a seguir. Em suas palavras, “tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles” (Bakhtin, 2003, p. 378).

É, então, a partir desse viés que trazemos a docência no presente como ponto de partida para a construção de uma pesquisa cujo

instrumental se vale das histórias de vida e dos estudos (auto)biográficos no campo da educação, como elementos formativos e (auto) formativos dos sujeitos, inseridos em um processo de formação permanente, ou seja, uma pesquisa/formação.

A construção do memorial pode ser considerada como um passo importante desse método, em que o autor é narrador e personagem e entrelaça essa relação de alteridade. Para Bourdieu (1996, p. 183), “falar de história de vida é pelo menos pressupor – e isso não é pouco – que a vida é uma história”.

(...) produzir uma história de vida, tratar a vida como uma história, isto é, como o relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção, talvez seja conformar-se com uma ilusão retórica, uma representação comum da existência que toda uma tradição literária não deixou e não deixa de reforçar (Bourdieu, 1996, p. 185).

Esses pressupostos teóricos dão-nos a prerrogativa de forjar nossos próprios instrumentos sem, no entanto, abrir mão do trabalho e do rigor, necessários ao pesquisador (Kaufmann, 2013). Partimos do entendimento de que os professores são sujeitos ativos de toda a ação. Eles, em conjunto, possuem as “rédeas” dos atos no que tange às atividades de escrita, debate, reescrita. O pesquisador realiza a mediação, com o mínimo de interferência possível, mesmo certo de que ela é algo inexorável.

## O Ateliê e a autoformação

É fácil entender o motivo que leva um sujeito a se tornar professor? Neste mundo tecnológico, de inovações constantes, imediatista, onde somos vitrines virtuais, somado à desvalorização a que essa categoria profissional e ocupacional está submetida, não parece fazer muito sentido. A resposta pode estar no nível mais recôndito dos nossos desejos, no universo subjetivo ou nos condicionantes sociais, nos caminhos e escolhas inerentes à profissão. Todavia, mesmo essas ilações são frágeis, uma vez que, ainda

que se trate de uma única escola, o grupo de docentes que a constitui é bastante heterogêneo. Nóvoa (2002, p. 24), ao discutir os dilemas da profissão docente, analisa que

[...] a atividade docente caracteriza-se igualmente por uma grande complexidade do ponto de vista emocional. Os professores vivem num espaço carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos. Quantas vezes preferiam não se envolver [...]. Mas sabem que tal distanciamento seria a negação do seu próprio trabalho.

Contreras (2002) corrobora tais argumentos, ao expor a complexidade do que é ser ou tornar-se professor. Ressalta as contradições das posturas a serem tomadas pelo profissional docente, em um campo de relações sociais e políticas. O professor seria o equilíbrio entre essas contradições, permeadas por sua autoridade e a autoridade da sociedade. Diz ainda que

[...] a atuação docente não é um assunto de decisão unilateral do professor ou professora, tão-somente, não se pode entender o ensino atendendo apenas os fatores visíveis em sala de aula. O ensino é um jogo de ‘práticas aninhadas’, onde fatores históricos, culturais, sociais, institucionais e trabalhistas tomam parte, junto com os individuais. Deste ponto de vista, os docentes são simultaneamente veículo através dos quais se concretizam os influxos que geram todos estes fatores, e criadores de respostas mais ou menos adaptativas ou críticas a esses mesmos fatores (Contreras, 2002, p. 75).

Não é difícil pressupor que os professores, sujeitos das contradições que regem a sociedade, desejam uma formação continuada de qualidade, em que possam ter voz ativa e saber lidar com tantos papéis que lhes são apresentados. Processos formativos que desconsideram as múltiplas dimensões do ofício docente e não convocam o professor para participar ativamente de sua própria formação podem se colocar como algo enfadonho e desnecessário.

A ideia do Ateliê Biográfico é afetar o docente como sujeito ativo de sua própria formação. Evidenciar a construção de seus saberes por meio de sua história. Um ofício gerador de

conhecimento a partir de suas vivências, em que a reflexão crítica é marca primordial. Uma formação em que sua experiência faça sentido e diferença, que seja construída “a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho” (Tardif, 2007, p. 109). Essa formação não possui a pretensão de resolver todos os problemas e dilemas que circundam a vida dos professores, longe disso. Pode-se entender como o primeiro passo para esse contínuo exercício reflexivo que é, antes de tudo, pessoal, individual e subjetivo.

A formação como método nasce nessas prerrogativas: a de ser, antes de tudo, um espaço livre que vise prioritariamente ao fortalecimento da autonomia docente, ao deixar claro que, nesse procedimento, cabem diversas orientações e cuja formulação compõe uma junção de várias práticas. Sugerimos a construção do Ateliê Biográfico por supormos que os professores como sujeitos de sua própria história se valeriam da memória para construir caminhos para essa (auto)formação.

Para utilizar o Ateliê Biográfico como metodologia de formação continuada, conduzimos a formação com um grupo de nove professores do Ensino Médio, ao menos dois por área de atuação. A escolha dos sujeitos foi realizada a partir de uma carta convite, aberta a todos os docentes dessa modalidade de ensino atuantes na Escola Estadual Jovem Protagonista, com um total de 22 professores no período de realização da pesquisa. Caso houvesse mais de nove interessados, prevaleceria o tempo de escola, critério único de seleção. Os professores que participaram da pesquisa trabalhavam em duas unidades: a unidade de internação Horto, voltada para meninos, e a unidade São Jerônimo, internação e provisório para meninas.

Demarcamos três momentos, espaçados por duas semanas, mas com a possibilidade de ocorrerem mudanças de acordo com a demanda do grupo. No primeiro momento, foi explicado o objetivo da pesquisa (meto-

dologia de formação), bem como a cronologia da execução das etapas, para deixar claras as intencionalidades, o caráter exploratório e os fins formativos. Após essa explicação, acontece a gênese elaborativa da narrativa (auto) biográfica. Essa etapa é marcada por uma escrita individual, em que o autor relata em um texto suas memórias, tanto como estudante quanto como professor. Narra sua trajetória escolar, acadêmica e o começo de sua carreira docente até os dias atuais. Professores, pais, colegas que marcaram essa trajetória, acontecimentos determinantes para a escolha da profissão e o que mais considerar relevante. De acordo com Delory-Momberger (2006, p. 363), a escrita preliminar tem por objetivo construir um “esboço de autobiografia”, etapa anterior à realização do Ateliê Biográfico.

No segundo momento, privilegiamos a socialização do esboço da narrativa (auto) biográfica, por meio da constituição de subgrupos de três integrantes cada, de preferência de áreas diferentes. Todos relataram, para seus pares, seus registros como uma forma de estimular a emergência da fala e constituir os caminhos para o momento da reescrita. Houve abertura aos questionamentos sobre cada relato. O autor/relator escolheu um escritor entre seus pares para ficar responsável por anotar as indagações e os questionamentos do outro a partir da narrativa. Segundo Delory-Momberger (2006, p. 367), “esse trabalho conjunto de elucidação narrativa visa ajudar o autor a construir o sentido de sua história e os ouvintes a compreenderem essa história do exterior, como eles fariam em um romance ou em um filme”.

As anotações ficam com o escritor, que teve um tempo para organizá-las nessa busca compreensiva do outro (Delory-Momberger, 2006). Esse novo relato foi entregue ao autor para, então, finalizar seu memorial ao recorrer a três pontos de discussão: por que se tornou professor? Por que se tornou professor do socioeducativo? O que o mantém professor no socioeducativo? O tempo concedido para

a escrita foi de um mês e meio, com entrega marcada para o último encontro.

No terceiro e último momento, a narrativa foi explorada, nomeada e realçada, apresentada ao grupo de forma ampla. É um momento de síntese e balanço da incidência da formação. Todo esse processo de idas e vindas, escrita e reescrita, diálogos e indagações acerca da própria história e trajetória transforma-se numa busca pela formabilidade (Delory-Momberger, 2006), ou seja, pela capacidade de mudança qualitativa, profissional e pessoal a partir da relação reflexiva consigo mesmo e com seus pares (Dominicé, 2014).

Nesse contexto, destacamos a relevância desse método que objetiva a construção de mecanismos para uma formação continuada eficaz, que tem o professor como o sujeito dessa práxis, ao mesmo tempo em que se busca compreender o papel do aluno e sua interface com o professor nesse processo de autoconhecimento e (auto)formação. Compreendemos, então, o Ateliê como uma metodologia predominantemente qualitativa, em que a formação e a pesquisa coexistem. Kauffmann (2013, p. 69), em uma de suas análises, ao discutir o planejamento de uma entrevista, diz que “é necessário um fio para juntar as peças”. A aplicação do Ateliê corrobora essa afirmação, pois cada momento é um fio condutor e, seu conjunto, a incidência da formação.

### O Ateliê: *Construção*<sup>5</sup>

De uma forma bem direta, escolhemos alguns versos da música *Construção*, do compositor Chico Buarque de Holanda, para os títulos e subtítulos desta seção. Não por acaso, mas por entender a profundidade da canção, ao narrar de forma poética o cotidiano de um trabalhador da construção civil e seu melancólico fim, ao mesmo tempo em que a sociedade em geral parece se incomodar apenas com o transtorno

do trânsito. A letra nos diz sobre o trabalho, a família, o cotidiano, a sociedade e a dureza da vida em uma métrica muito singular. Chico Buarque usa palavras proparoxítonas para marcar sentimentos, afetos, atitudes e comportamentos de um trabalhador no exercício cotidiano de seu ofício.

Em um paralelo, pode-se analisar a prática docente contemporânea nesse mesmo sentido, ao tomar o cotidiano como uma dinâmica cada vez menos cortês e, novamente, o transtorno do trânsito “escolar” chama mais a atenção da população do que os pedidos e manifestos. Para além disso, associa-se o trabalho docente como algo a vagar entre o manual e o imaginário. Senet (2009) apresenta essa forma de labor, no caso do artífice, como algo dual, em que tanto a ideia quanto a prática coexistem sem distinção. O professor, em sua prática, terá de lidar com as atividades corporais ao mesmo tempo que a ideia se faz presente, pois não é possível que essa dissociação aconteça de forma aparente. Tardiff (2007, p. 23) traduz essa ambiguidade ao dizer que:

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Como dito acima, o professor produz, orienta, transmite conteúdos e, de forma permanente, constrói. Conhecimento, relação, atividade, formas de transmissão, materiais a serem utilizados são processos inerentes a essa construção. Para este artigo, os versos encaixaram-se nos caminhos percorridos pelo Ateliê Biográfico. As conversas entre os professores, desde o primeiro encontro, foram permeadas por emoções, lágrimas, desabafos e descobertas, no justo intuito de reconstruir as implicações pela escolha da profissão e o trabalho no socioeducativo.

5 Canção *Construção*, Chico Buarque de Holanda, para o álbum de mesmo nome, 1971, Gravadora Philips Records. Link de acesso ao vídeo: <[https://www.youtube.com/watch?v=suia\\_i5dEZc](https://www.youtube.com/watch?v=suia_i5dEZc)>. (Acesso em 28 de fevereiro de 2023.)

### *Preparação para a pesquisa: Passos tímidos*

Em um universo de 22 professores do Ensino Médio da Escola Estadual Jovem Protagonista, nove propuseram-se a participar desta pesquisa-formação. De diferentes idades e tempos de/na escola, representavam duas das cinco unidades de internação existentes e atuavam em diferentes áreas do conhecimento: dois de Matemática, dois de Ciências Humanas (História e Filosofia), dois de Ciências da Natureza (ambos de Ciências Biológicas), duas de Linguagens (ambas formadas em Letras) e um de Educação Física. Três mulheres e seis homens. A escolha desses sujeitos deu-se pela proximidade de acesso à essas escolas por parte de um dos autores deste artigo, além do interesse dos professores pela pesquisa. Para facilitar a comunicação e os encontros do grupo, foram delimitadas as unidades mais próximas: Horto, predominante, e São Jerônimo, por ter um grupo ainda mais específico, como dito anteriormente.

### *O primeiro momento: Tijolo por tijolo*

Os professores foram chegando aos poucos e a conversa trivial acontecendo. Falando de alunos, avaliações, do momento político, assuntos diversos. Demos início então à primeira das três etapas da construção do Ateliê às 9h40, com oito participantes<sup>6</sup>: Ana Paula, professora de Linguagens, formada em Letras, 34 anos, negra e trabalha há três anos na escola; Carla também de Linguagens, formada em Letras, 42 anos, branca, há três anos na escola; Hudson, de Ciências Humanas, formado em Filosofia e História, 45 anos, pardo, há nove anos na escola; Helton, de Ciências Humanas, formado em História, 35 anos, negro, há dois anos na escola; Said, de Matemática, formado em Administração e em licenciatura em Matemática, 43 anos, branco, dois anos de escola; Ivan, de Educação Física, formado em Educação Física, 34 anos,

<sup>6</sup> Todos os participantes quiseram usar seu nome verdadeiro. Também foi perguntada a idade e como se autodeclaravam com relação a raça/etnia.

branco, há dois anos na escola; Petrônio, de Ciências da Natureza, formado em Ciências Biológicas, 40 anos, negro e há quatro anos na escola; Estela, de Matemática, formada em Matemática, 35 anos, negra, há 12 anos na escola. O outro professor de Ciências da Natureza não havia chegado.

A sala em que estávamos era ampla e ventilada. Um espaço de reuniões com 12 cadeiras confortáveis e uma mesa grande de madeira. O início foi marcado por conversas descontraídas entre eles. Alguns pediram apoio para a folha. As principais dúvidas nessa primeira fase do ateliê eram em relação ao tamanho e à forma do relato, mesmo tendo sido dito que seria de livre escolha. Depois disso, a sala foi invadida pelo silêncio. Mais de 10 minutos de silêncio ininterruptos. Havia apenas uma borracha, usada coletivamente. Interessante ressaltar que cada pormenor pode fazer diferença nesta análise. A letra do professor Said, os rabiscos da caneta do professor Helton, o olhar para o tempo... Um a um foram concluindo a atividade, com o cansaço no semblante, mas aparentemente satisfeitos. Após a término da escrita, entregaram o esboço e tomaram o caminho de casa... O professor de Ciências da Natureza não pôde comparecer.

### *Seus olhos embotados de cimento e lágrimas*

Neste segundo momento do Ateliê, dividimos os professores em subgrupos, sendo dois com três componentes e o outro com apenas dois. Estavam representando diferentes áreas e a dinâmica seria de prevalência da fala, da escuta, da escrita e do olhar do outro. Com o esboço do memorial em mãos, o professor relataria suas vivências de forma livre, sem ler. Enquanto o colega teria a função de fazer indagações ou comentários, o terceiro anotaria essa interlocução, como já explicitado na seção anterior.

Obviamente, a consecução das etapas não foi tão simples assim. Houve momentos de tensão, de silêncio e de lágrimas. Momentos em que todos perguntaram e todos responde-

ram. Momentos em que as anotações ficaram em segundo plano e a fala e o olhar prevaleceram. Momentos de empatia, principalmente. Momentos de recordação e reflexão. As três perguntas que viriam no texto final – por que se tornou professor? Por que se tornou professor do socioeducativo? O que o mantém professor no socioeducativo? – acabaram sendo respondidas de forma espontânea. A importância dos estudos e o trabalho foram lembranças pontuadas por todos os sujeitos. Pode-se destacar que, de forma direta, as perguntas, o olhar, ajudaram na ativação da memória do outro, algo percebido ao tratar da incidência da formação com os participantes. A seguir, selecionamos alguns excertos retirados da dinâmica de formação que envolveu três encontros, um com cada subgrupo.

### *Ana, Said e Petrônio*

Neste subgrupo, todos os sujeitos iniciaram a fala com a questão familiar. O passado escolar e o incentivo por parte dos pais, avós ou tias. Associado ao histórico familiar, vêm à tona a relação com o trabalho e os condicionantes sociais, as dificuldades que permearam a escolha da profissão, a docência. Ao destacarem suas escolhas pela profissão, Said e Petrônio falaram da diferença entre a formação profissional em cursos técnicos e a formação de professores. Ana, de uma forma bem singular, traduzira sua vontade de ser professora a partir de uma experiência traumática. Foi o momento em que a dinâmica, a partir da emoção, acabou tomando outros rumos. Todos perguntaram, esqueceram de anotar e voltaram seus olhares para a história contada.

Ana: Minha trajetória foi praticamente toda dentro da escola. Com toda a dificuldade em Matemática, Física, Química. Mas sempre gostei da parte de leitura, de Português, sempre gostei. Mas talvez seja isso. Não me sentia bem com a área de Exatas, não tinha por que gostar. Por incrível que parece depois trabalhei em uma escola. Meu primeiro emprego foi em uma escola municipal. Minha tia tirou licença maternidade e eu fui ajudar. Ela era auxiliar de serviços gerais.

Ela limpava a escola e ficava no xerox. Foi meu primeiro contato com o trabalho na escola.

Sempre gostei, desde pequena e eu queria fazer diferente...

Said: E consegue? Fazer diferente?

Ana: Acho que sim. Estou no caminho. Sei que faço a diferença.

As anotações foram um resumo do que foi dito. Ana concentrou-se em anotar mais sobre a formação do Petrônio. Petrônio, ao anotar a fala de Said, destacou a família, a professora que o incentivou para a carreira de professor e a experiência de trabalho nas Associação de Proteção e Assistência ao Condenado (APACS):

Como falam muito... A educação é uma cachaça, ela vicia. Aí a pessoa entra e não quer sair mais. E por estar no socioeducativo, quando eu estava no SESI, eu trabalhei nas APACS e gostei muito. Foi um trabalho excepcional que fizemos com as APACS. Então eu gostei muito de trabalhar com esse público. São os excluídos. Os esquecidos. Ninguém quer saber do sistema carcerário. Ninguém não, lógico que têm as pessoas que gostam. Mas eles são mais excluídos. A área da educação já é excluída, imagina a educação dentro do sistema socioeducativo. Vocês sabem disso. Todo lugar que a gente vai: 'nossa, mas você dá aula na cadeia? Você teve coragem? Não tem medo não?'. E a gente vê que estamos mais seguros do que nas escolas lá fora.

Said, anotando sobre Ana, concentrou-se totalmente no trauma sofrido e destacou suas palavras: "eu falei que ia fazer diferente. Que eu não queria escrever essa história com esse nome. Eu ia ser diferente...".

### *Estela, Hudson e Ivan*

Neste subgrupo, os sujeitos tematizaram muito mais a questão do trabalho e da formação. O início da atividade foi bem contido e, apenas passados alguns minutos, a conversa ficou mais solta. As falas foram muito direcionadas para a unidade São Jerônimo, a única feminina do estado de Minas Gerais, onde dois dos professores lecionam, apesar de já terem passado por outras também. Nos diálogos desse subgrupo, a docência aparece como um

produto do acaso ou do meio, como dito pela professora Estela:

[...] eu caí na docência [...], não foi uma escolha. Foi um produto do meio. Porque eu vim e sou de periferia e minha mãe sempre quis que a gente estudasse muito, mas a gente só foi entender o contexto de realidade mesmo, só fui entender tudo depois que entrei na pós-graduação. Nem na faculdade eu entendi isso. Mas minha mãe sempre quis que a gente estudasse. Sempre quis isso. Porque ela trabalhava como professora, então sempre quis que a gente se profissionalizasse de alguma forma [...]. Aí acabei caindo na docência. Só que eu não queria dar aula, mesmo fazendo a licenciatura em Matemática. Aí uma amiga que trabalhava no São Jerônimo estava saindo e me chamou pra assumir as aulas... Em 2005, [suprimido] me chamou para dar aula. E eu [suprimido], será que vou dar conta: será que vou conseguir?'. Apesar de já ter dado aula em telecurso, aula particular, [...]. Sempre me dei bem, mas nunca quis entrar em sala de aula. Aí ela me convidou pra poder dar aula lá e aí a diretora na época me levou pra poder conhecer. Eu já entrando no sistema um adolescente já disse: 'bem-vinda ao inferno'. Os outros professores não queriam muito se aproximar de mim, mas não sabiam por quê. E com esse outros [dos anos iniciais] foi onde realmente aprendi a prática da docência. Foi a melhor coisa que aconteceu. E me apaixonei pela docência. O menino que disse do inferno acabou virando meu melhor aluno, [suprimido]. Era excelente em Matemática. A docência no socioeducativo, eu nunca tive dificuldade com aluno que não gostasse de Matemática. Quando eu pego um aluno que tem dificuldade, ele começa a gostar daquilo e, assim, eles admiram a matéria. Gostam da disciplina. Consigo desenvolver bons trabalhos. E fui ficando, me apaixonando mais pela docência e querendo me formar e fazer outras coisas dentro da docência [...] e aí, entrei no São Jerônimo, Santa Helena [...], 12 anos que estou no sistema. E quando vim aqui para as meninas [...]. O pedagógico desenvolve mais ainda do que com os meninos. Aí me apaixonei mais ainda. Elas têm esse contexto de querer aprender o bê-á-bá mesmo da coisa. O sistema [...]. Acho que talvez se eu tivesse entrado numa sala de aula comum eu não teria me apaixonado tanto como me apaixonei no sistema socioeducativo. E quando eu falo que gosto, todo mundo me chama de louca. Mas eu gosto.

Ivan, de forma mais resumida, assinala que ainda tem muito o que caminhar na docência, ao se aprimorar na licenciatura:

Bom, na verdade, assim. Foi uma coisa que foi acontecendo na minha vida, sabe. Eu, quando eu comecei a estudar Educação Física, meu pensamento era trabalhar como bacharel, né. Mesmo também [...]. É uma espécie de professor, diferente da parte de licenciatura, mas também é um trabalho de professor. Eu acho que uma coisa que identifiquei no meu trabalho era uma facilidade em transmitir as coisas que eu conhecia. Então assim, às vezes, eu posso não ter o maior conhecimento sobre o assunto, mas o que eu sei, consigo transmitir isso bem, de uma forma clara [...]. Então isso foi uma coisa importante. Olha... Eu acho que sei ensinar, né? Não sei todo o conteúdo, mas o que eu sei, consigo passar. Acho que, como professor, isso é uma coisa muito importante. [...] E eu, no futuro, primeiro eu quero me preparar também pra essa parte de docência, da licenciatura, que é uma parte que eu interrompi. Quero correr atrás disso. Com isso também vai levar a novas perspectivas para tentar colocar em prática o trabalho que já estou fazendo lá.

Hudson retoma seu passado como estudante, suas dificuldades e as fragilidades do sistema educacional. No enredo de sua trajetória, ele vai explicitando como essas mazelas foram preponderantes para o abandono escolar e, paradoxalmente, para seu retorno à escola em decorrência do trabalho.

Venho de uma família de quatro irmãos. Minha irmã mais velha se casou com 17 anos. Meu pai saiu de casa, eu tinha cinco anos. Não existia uma separação. O cara deixava a casa. E deixou minha mãe numa situação muito complicada. Ela era dona de casa e foi trabalhar de lavar roupa pra sustentar os filhos. Então tem uma história muito difícil financeiramente... Então... Humilde... Tem as suas honras como se diz, né? Mas foi um período muito complicado. Então comecei a aprender as coisas em casa primeiro [...]. Antes de ir pro jardim, numa escola estadual. Até o 5º ano fui muito bem na escola. Ali tem um aspecto que guardo muito. É o professor que trabalha o aluno como mercadoria. Lembro que até o 5º ano eu era um ótimo aluno em Matemática e, de repente, eu passei para outro ano onde tinha álgebra, né? Um monte de A, X, Y e eu não sabia

nada. Não entendia nada. Nada me foi explicado. E você tinha que decorar isso e quem era ótimo em Matemática ganha uma reprovação em Matemática. E ninguém [...]. Não tinha outros aspectos. E hoje eu faço uma leitura dos professores que não tinham a habilidade, a competência suficiente para fazer esse diagnóstico.

Estela identifica, em suas vivências e no seu meio social, a disposição para a docência, mesmo não sendo o seu sonho. A paixão surgiu com a prática. Essa lógica da prática está em todas as falas. Apenas depois de adentrarem o mundo do trabalho, da docência, é que parecem ter se identificado com a profissão.

Percebemos que as anotações seguiram muito o ritmo das falas, como tópicos. Hudson, sobre a fala de Estela, escreve em um desses tópicos: “a professora apresenta uma grande afetividade com os adolescentes. Demonstra uma história de periferia, que é exemplo para os estudantes”. Não por acaso, Hudson cita a questão do afeto diversas vezes em seu relato. Ivan escreve sobre Hudson e dá ênfase à questão da transmissão de conhecimento. Da mesma forma, esse tema aparece muito em sua própria fala, o que denota que, nesse processo formativo, tanto as perguntas quanto as anotações ecoam como um reflexo de si. Pergunta-se ou anota-se aquilo que gostaríamos de responder? Na incidência final, o professor Hudson dirá que sim, tal como um leme em uma embarcação.

### *Carla e Helton*

No terceiro subgrupo, a dinâmica foi diferente dos outros, devido à ausência de um dos professores. Os dois que participaram da atividade tiveram de desempenhar papéis dobrados. Enquanto o primeiro estava no momento da fala, o outro indagava e anotava. Depois, trocaram as funções. A conversa foi muito mais solta desde o início. Destacaram questões ligadas à família, ao trabalho, à formação e ao socioeducativo, e apareceram temas instigantes, como o pertencimento religioso, as relações de gênero, principalmente na fala da professora Carla, que recupera uma história de violência

ao atravessar e redimensionar suas “escolhas” existenciais e profissionais.

Voltando lá em 93, eu me formei no Ensino Médio e eu já tinha alunos. Já tinha formação na dança, com 12 anos de estrada. E escolhi ser professora de Português. Na dança conheci muita gente e, quando eu entrei na faculdade, eu trabalhava e não podia dançar mais porque os horários não atendiam. Aí eu comecei a fazer outros cursos no final de semana. Entrei em 96 na faculdade e formei em 2000. E eu me casei... Engravidei em 2005... E meu marido chegou um dia e falou pra mim: “você não vai ficar trabalhando nessa profissão de merda não. Você vai trabalhar comigo”. Meu ex... Ele me conheceu dançando, ele gostava de dançar... Não sei se era questão de ciúme ou machismo ou loucura... Eu não sei. Aí eu ganhei menino, meu pai faleceu em seguida. Meu pai faleceu, eu estava no resguardo. Minha menina não tinha nem um mês. Eu tive uma depressão pós-parto, eu então fiquei escrava dos meus medos. Da minha tristeza. E perdi... Cheguei a engordar 40 quilos. Eu era magérrima. Então assim, eu passei um inferno e, quando meu pai faleceu, eu perdi. Meu pai era quem me incentivava. Apoio. E o ex-marido me segurava. E na ausência do meu pai eu enraizei em marido achando que [...]. É o homem que vou ficar para o resto de minha vida, eu tenho que acompanhar. De 2006 até 2010. Não dava aula. Até 2010, quando eu separei. Em 2011, eu renasci das cinzas. Eu estava no fundo do poço. Eu separei com um rombo financeiro gigantesco porque eu era laranja dele. Tudo ele me usava. [...] Nesse meio tempo já tinha voltado para as obras de caridade, desempregada. Nesses trabalhos, eu conversava muito com as pessoas, coordenadores e tal. E um deles trabalhava no sistema socioeducativo. Eu via com a camisa de agente. E acabamos ficando muito amigos. Eu nem sabia o que era socioeducativo. Nunca soube. Fui perguntando pra ele o que que era, me interessei e perguntei do trabalho lá. Aí ele me falou da escola lá dentro. Aí fiz meu currículo, liguei para supervisora e marquei de ir na unidade São Jerônimo. Eu nem sabia que era escola mesmo. O que mais me chamou atenção foi o público. O público me encantava. Queria trabalhar com a autoestima deles, com o corpo, a linguagem corporal.

Vale ainda destacar, no relato do professor Helton, o fato de que embora a docência fosse algo que buscava desde a entrada na graduação,

sua trajetória profissional sempre lhe apontava outros rumos, mas que nunca deixaram de dialogar com a educação. A experiência que está tendo hoje, em sala de aula, é o resultado de todo esse processo de formação.

No início, o meu interesse pela docência teve uma relação muito forte com o repertório de leitura que eu já tinha... Assim, no Ensino Médio eu já gostava de escutar uns raps... Tem uma relação muito grande com minha condição social, de quem veio da periferia. Então fui muito tomado pela questão do rap, pela cultura afro-brasileira também. Aí, a partir disso, da cultura hip hop, isso estava bem próximo da minha formação na adolescência enquanto sujeito, surgiu aí o interesse em cursar História. [...] História tinha essa liberdade de dialogar com algo que tinha um sentido pra mim. Então a aprendizagem em História tinha muito sentido pra mim. Tinha relação com minha vivência enquanto alguém da periferia. Aí foi surgindo o interesse. Era algo mais pessoal. Nessas disciplinas eu conseguia ter um retorno positivo no que toca à questão da nota por ter uma relação com a minha realidade concreta. [...] Sim! Ah! Entrei na faculdade querendo ser professor. Muitos me influenciaram pra isso. Um professor do Ensino Médio pediu que fizéssemos um trabalho sobre escravidão. Aí todos falaram do período colonial e tal. E eu levei um clipe dos Racionais, tinha uns 17 anos, e tentei fazer uma leitura de como esses 400 anos de escravidão se desdobraram na vivência do povo negro hoje. Aí eu lembro que ele falou que foi bom demais e tal. E aí ele dizia que eu tinha perfil [para lecionar] e isso já foi elaborando na minha cabeça.

A conversa entre os dois professores foi bem mais longa do que as demais, o que demonstra que a mudança no número de sujeitos interfere um pouco no processo. As anotações foram mais literais, com menos seleção, também por esse motivo. As questões religiosas, por sua vez, apareceram como obstáculo ou como apoio. Questões sociais também foram preponderantes. Ambos relacionaram a família e as vivências escolares às escolhas que se seguiram ou um professor como incentivador dos estudos e da formação.

Helton, de forma ainda mais direta, considera que só conseguiu vincular-se à escola

a partir do momento em que percebeu um sentido concreto naquilo que aprendia. Carla apegou-se à dança e se entendeu como professora muito antes de qualquer formação. A sua volta para o trabalho, depois de anos de uma violência vivida, é a representação desse renascimento para a docência. O retorno do prazer e, principalmente, o trabalho como elemento da autoestima, que aparece tantas vezes em sua fala.

## Paredes sólidas, desenho mágico

Nosso último encontro de formação teve por objetivo discutir a incidência e o poder socializador dessa formação (Delory-Momberger, 2006). No entanto, o protocolo não foi seguido à risca, como deveria. Paravam a leitura do texto constantemente para explicar pontos, dar exemplos ou inserir informações, como se estivessem em sala de aula. Explicar, enquanto se fala, é algo quase orgânico para um professor; pois ensinar não deixa de ser “saber agir com outros seres humanos; saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou um professor” (Tardif, 2007, p. 13). Houve também interferências, perguntas e comentários. O que deveria ser uma dinâmica simples acabou se tornando uma complexa roda de conversa que não estava prevista. Percebemos, nesse movimento, que qualquer interferência de nossa parte poderia acarretar a perda da naturalidade com que agiam. A docência sobrepôs-se à dinâmica proposta e isso foi também enriquecedor. Um desfecho inesperado do Ateliê que se destacou como experiência formativa a ser desenvolvida em atividades futuras. Continuamos no encontro. Explicamos que esse trabalho de resgate da memória e sua escrita nunca estará completamente pronto. Sempre lembraremos de um ponto, de uma cena... e a fala do outro, como já demonstrado, ajuda ainda mais nesse processo. Ao fim das leituras, não podia ser diferente:

pediram mais um tempo para a reescrita e a entrega foi adiada para um outro dia.

As apresentações fizeram com que os sujeitos se encontrassem dentro de uma lógica de configuração narrativa (Delory-Momberger, 2006), ao manifestarem o seu ser individual: apresentação do corpo, modos de inscrição no espaço físico e social, comportamentos ritualizados, atos performáticos. Esses sujeitos, então, seres sociais inseridos num universo de subjetividades que a recuperação da memória provoca, se entendem como parte nesse contexto social e histórico e, ao mesmo tempo em que se tornam intérpretes de sua própria história, constituem suas singularidades a partir dos relatos e, principalmente, da empatia do outro. A compreensão de si mesmo e do outro mostra o alcance do poder socializador dessa formação. As discussões que se seguiram tiveram como motivação todo o processo de autoformação. Ficou constatado nas falas que houve uma mudança de postura e uma reflexão sobre a própria prática, o que designamos de *formabilité* (Delory-Momberger, 2006), ou seja, a capacidade de mudança qualitativa, profissional e pessoal a partir da relação reflexiva consigo mesmo e com seus pares. Refletir sobre a própria prática, principalmente a partir do conhecimento da prática e da história do outro, foi a prática consolidada nesse encontro final.

Tardif (2007), ao perquirir esse processo de reflexão a partir da própria prática, ressalta que todo professor já está imerso em seu ofício muito antes de sua formação, pois foi aluno durante, pelo menos, 16 anos de sua vida. Essa experiência será transferida também para sua prática, no olhar como professor e como aluno. “Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é ensino por causa de toda a sua história escolar anterior” (Tardif, 2007, p. 20). Entende-se, com essas representações, que a autoformação não está focada apenas nos relatos de vida.

Com a palavra, os professores:

[...] achei sensacional principalmente pelo fato da gente estar no mesmo barco, sabe. Você encontra, está naquele dia a dia, mas você não conhece. Você fala assim [...]. Por que será que o Petrônio trabalha com isso? Será que é por causa do dinheiro? Será que é por causa de menos alunos? Já acomodou? Então a gente vai se conhecendo. É claro que o bom seria todo mundo. Todo mundo mesmo. Esse ano conversamos muito sobre esse desgaste, porque querendo ou não a gente carrega uma carga muito pesada espiritualmente dentro do socioeducativo. Ali você absorve porque você vira mãe, psicóloga, amiga, aquela pessoa que é o exemplo. Então é muita história, muito triste, muita energia, então nem se fala (Ana).

Os alunos da escola do ‘mundão’ saem da escola e vão pra casa. Tem a família, o pai, um amigo, joga bola na rua [...]. O nosso não, volta para o alojamento. E a escola [...]. Nós, professores, somos os que passamos mais tempo com os adolescentes dentro da unidade. Nós passamos todos os dias, quatro horas de manhã e quatro horas à tarde. Então, nós somos o referencial de tudo pra esses meninos. E a gente se conhecendo, a gente começa a entender mais o trabalho do outro, a didática do outro. Muito legal essas trocas... (Carla).

A empatia vista nas palavras dos professores foi algo que chamou muito a nossa atenção. A falta de tempo do dia a dia faz com que nos afastemos do outro. Não sabemos dos problemas, dificuldades, envolvimento, atividades realizadas. Mesmo em uma escola em que o trabalho com projetos é o grande diferencial, percebe-se esse distanciamento entre os docentes. Segundo eles, a atividade fez com que essa aproximação ficasse possível e, conhecendo o outro, enxergaram-se muito mais como um grupo, no qual passam pelos mesmos problemas, dividem os mesmos conflitos e, apesar das histórias de vida tão distintas, os pontos em comum se estabelecem.

Da mesma forma, reconhecem que o tempo compartilhado com o aluno lhes confere uma certa responsabilidade, ainda mais no contexto de privação de liberdade, em que o tempo, para eles, é vivido de uma forma muito diferente. Hargreaves (1998) assevera que a escola é

como um receptáculo político, onde depositam-se os problemas insolúveis da sociedade. Nada ilustra melhor essa afirmação do que a visão da sociedade sobre nossos professores e os alunos do socioeducativo, expressa na pergunta citada por Said, que aqui retomamos: “Nossa, mas você dá aula na cadeia? Não tem medo não?”

Esse mesmo autor diz ainda que a escola peca pela estrutura hierarquizada, engessada e antiquada, que isso impossibilita o trabalho em grupo de forma eficaz e é, conseqüentemente, danoso para o pedagógico. A ideia seria então lutar para que esse professor saia do isolamento imposto pela estrutura escolar. A prática da autoformação proposta pelo Ateliê Biográfico opera com esse objetivo, pois evoca principalmente a necessidade de reflexão e o contato direto com o outro, com a história, a experiência e a prática do outro, além de poder se debruçar sobre suas próprias vivências.

E você percebe também que... Esse ano senti muita dificuldade em trabalhar na Educação Integral. No momento que você conversa com o outro, você vê que a dificuldade não é só sua. Não sou eu o problema. Dá um certo conforto. Foi bom [...]. Focado pra reflexão ... Sobre a docência... E o bom da gente conseguir resgatar a nossa memória também... Lembrar o porquê que você está ali. Isso também ajuda (Ana).

Ativa né... É mesmo. A Ana citou uma coisa no memorial dela que eu identifiquei na hora. Ativa muito a memória. Faz você perceber... Ela falou isso e eu também acho assim. Então... Nós, que somos da mesma área, temos uma linha... Paixão, gostar... Acreditar na educação... (Said).

A partir dessas falas, além da empatia, identificamos, no Ateliê, o potencial de ativação da memória por meio da história do outro. Ana conta, com paixão e angústia, sua trajetória e fez com que todos os presentes tivessem algo a dizer. Compreenderam sua fala, sua história e acolheram aquilo como propriedade, de forma que a memória se torna exotópica e o ponto de vista do outro deixa de existir, pois passa a existir aquilo que vejo do outro, em uma relação de constante alteridade: “para uma abordagem estética da existência interior do

outro, é preciso, em primeiro lugar, não crer ou ter esperanças nele, mas aceitá-lo em seus valores; é preciso não estar com ele e nele, mas fora dele [...]” (Bakhtin, 2003, p. 144).

A questão da formação... Achei interessante tanto essa questão de você ver a prática do outro, o sofrimento, as dificuldades do outro. E lembrar as próprias vivências, te fazer repensar [...]. Nossa, é mesmo... Sempre quis trabalhar em ambiente de natureza, trabalhar em campo, sempre quis... E não sei o porquê, quase tudo que eu trabalhei sempre me levou para trabalhar com pessoas. É uma coisa que não entendi ainda... Igual a Carla falou [...] da questão espírita. Será que tem alguma coisa? Tenho que passar por isso? Porque eu sempre quis trabalhar com campo, no meio do mato... Mas, efetivamente, tudo que eu faço me leva a trabalhar com pessoas... Não entendo... Então assim... Já lutei contra isso... Isso faz parte do meu memorial. Eu só percebi, entendi... O tanto que minha trajetória foi só dentro da escola fazendo o memorial. Tudo voltado pra educação. Não tinha essa noção. Tudo levado para o ambiente escolar, direcionado. Só consegui perceber isso fazendo o memorial. Gente, é mesmo... (Petrônio).

A fala de Petrônio evidencia que o memorial tem o sentido de resgate, de rememorar no presente as experiências que constituíram um passado marcado pela imersão na docência. Tentam entender suas trajetórias, refletem, indagam e, por fim, aceitam que até mesmo essas dúvidas fazem parte da sua história e que haverá momentos para mais reflexões, pois a autoformação é um processo de construção sem fim, de idas e vindas, do conhecer a si mesmo. Segundo Bakhtin (1997, p. 33),

[...] se eu mesmo sou um ser acabado e se o acontecimento é algo acabado, não posso viver nem agir: para viver devo estar inacabado, aberto para mim mesmo – pelo menos no que constitui o essencial na minha vida –, devo ser para mim mesmo um valor ainda por-vir, devo não coincidir com a minha própria atualidade.

A projeção que fazem de si interfere diretamente na construção dessas memórias. Não só o que está no imaginário do passado, com todas as nuances que levaram à formação como professor, mas também nos motivos que

os mantêm nesse ofício e no futuro de certa forma projetado. Foi perguntado a todos por que trabalham no socioeducativo. As questões socioculturais ganham destaque, evidentemente, mas os motivos são distintos, porque os projetos também são. Helton sente que ainda lhe falta mais uma experiência como gestor, Hudson quer continuar lecionando, mas pensa no Ensino Médio de outras escolas. Ivan pensa em mergulhar de vez na licenciatura. Carla pretende continuar com este público, mas sabe que a dança rege sua trajetória. Da mesma forma que olham para o passado e recolhem pistas que os levaram até onde estão, refletem sobre o presente para, quem sabe, se verem no futuro de alguma forma desejável – em que cabe o desejo, para ser mais exato. Josso (2004, p. 45) sustenta que, na medida em que “a narrativa de formação obriga também a um balanço contábil do que é que se fez nos dias, meses e anos relatados, ela nos permite tomar consciência da fragilidade das intencionalidades e da inconstância dos nossos desejos”.

Com relação aos relatos escritos, a experiência também trouxe algumas surpresas. Sabemos como a escrita em si é penosa, difícil, torturante, e que nem todo mundo possui a facilidade de redigir um texto. Havíamos pensado em outras formas de representação do memorial, mas o tempo não permitiu desenvolver alternativas. Como demos liberdade total na escrita, os textos são bem distintos. Em sua maioria, os professores relatam no texto muito do que foi falado. Outros ressaltam algumas partes, ignoram outras tantas. De qualquer forma, a pluralidade das narrativas é marcante.

## Considerações finais

O artigo em tela anuncia a efetividade de uma pesquisa que coloca a prática docente como objeto de reflexão e de produção de conhecimento. Ao refletir sobre a constituição da docência em uma realidade escolar singular e complexa, os professores da Escola Estadual Jovem Protagonista produziram uma compreen-

são autobiográfica dos saberes que mobilizam e afetam o exercício da docência com alunos em privação de liberdade. Neste espectro, o uso do Ateliê Biográfico de Projetos informa as potencialidades de uma metodologia de formação cujo foco é a docência e que tem como consequência os saberes construídos e mobilizados na construção deste ofício.

O trabalho com as biografias docentes e toda essa construção culminou em uma experiência plural, em que os professores puderam traçar as linhas formativas, ao mesmo tempo em que permitiam a recuperação de suas memórias. A história idealizada do passado trouxe profundas análises do presente para todo o grupo, em diferentes momentos e de diferentes formas, e mesmo nós, pesquisadores, tão próximos e por vezes tão distantes do nosso objeto e dos sujeitos, não nos eximimos dessa reflexão. A escrita, a reescrita, a fala, o olhar foram pontos determinantes dessa trajetória, em que o outro se identifica, troca possíveis posições e, principalmente, constrói a própria história em virtude de seu protagonismo.

Em um campo tão amplo como a formação docente, encontrar nessa experiência a alternativa da autoformação e entrelaçá-la com as vivências do socioeducativo foi algo digno de relevância. A todo momento, outros atores – alunos, agentes, técnicos – foram lembrados e fizeram também parte dessa formação. Isso apenas ilustra a complexidade dessa escola e como as escolhas definem determinadas posições.

Mesmo consciente de suas limitações, este artigo procurou problematizar tais questões, enfatizando que o olhar, não só entre os participantes, mas também entre professor e aluno, aluno professor, é transformador, porque o olhar leva à empatia, ao sentimento e ao afeto, palavras ditas pelos professores. Não foi uma simples situação de formação e autoformação. Os limites de uma formação continuada foram ultrapassados porque o grupo não se contentou em seguir um roteiro definido. Empenharam-se para conferir uma roupagem própria ao

processo. Mudaram regras, pularam etapas, escreveram e reescreveram. E isso foi essencial para que os resultados da pesquisa chegassem nesses termos. Aquilo que projetaram para o futuro, como dito em seção anterior, é algo a ser alcançado e a elucidação desses passos no presente pôde ser ativada por meio dos Ateliês de Formação. Ademais, o passado estará sempre nesse imaginário para ser resgatado, recuperado, reconstruído, interpretado e conduzido a esse fim. Ressaltamos ainda que a docência em geral, do socioeducativo ou não, pode fazer uso dessas ferramentas de formação.

Acreditamos que o Ateliê Biográfico de Projetos pode ser considerado uma prática, uma metodologia e uma ferramenta capaz de atingir o objetivo da autoformação docente, de diferentes formas e níveis, a partir do envolvimento estabelecido pelos sujeitos. Nessa experiência com os professores do socioeducativo a reflexão foi além da própria prática, pois o desenho que fizeram de todo o cenário que corresponde à escola e suas nuances (alunos, professores, agentes, equipe técnica, muros e grades) é tema para futuras pesquisas e, quem sabe, novos Ateliês. A escrita, a memória e essa história são, seguramente, processos em constante movimento.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1996, p. 183-191.
- Brasil. Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. **Diário Oficial da União**, 19 de janeiro de 2012, Brasília - DF, 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm). Acesso em: 03 maio 2024.
- BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Dispõe sobre a proteção integral à criança e do adolescente. Brasília, DF, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 8 mar. 2023.
- Contreras, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.
- DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014. p. 133-141.
- FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p. 31-59.
- HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Graw: Mc Graw-Hill, 1998.
- JOSSO, M.-C. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as histórias de vida a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, Universidade de São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez., 1999.
- JOSSO, M.-C.; NÓVOA, A.; CLÁUDIO, J.; FERREIRA, J. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- KAUFMANN, J.-C. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- Minas Gerais. Secretaria de Estado de Defesa Social de Minas Gerais. **Resolução conjunta SEDS/SEE n.º 170, de 14 de dezembro de 2012**. Estabelece normas conjuntas para o processo de escolarização dos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação e internação provisória nas Unidades Socioeducativas do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: [http://www.seguranca.mg.gov.br/images/seds\\_docs/resolucaonova/resolucao%20conjunta%20170.pdf](http://www.seguranca.mg.gov.br/images/seds_docs/resolucaonova/resolucao%20conjunta%20170.pdf). Acesso em: 03 maio 2024.
- Minas Gerais. **Diretrizes Pedagógicas para Atendimento Educacional ao Sistema Socioeducativo do Estado de Minas Gerais**. Janeiro de 2017. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/8553-secretaria-de-educacao-define-diretrizes-pedagogicas-para-escolas-do-sistema-socioeducativo> Acesso em: 04 maio 2024.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote: 1992a

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992b.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PERRENOUD, P. A postura reflexiva: questão de saber ou de habitus. In: PERRENOUD, P.

**A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SENNETT, R. **O artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

*Recebido em: 25/03/2023*

*Aprovado em: 10/11/2023*



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

# PRÁTICAS ORIENTADAS E RECONSTRUÍDAS: A FORMAÇÃO REFLEXIVA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EAD

*Analisa Zorzi\**

*Universidade Federal de Pelotas*  
<https://orcid.org/0000-0002-9697-0786>

*Gerson Luiz Millan\*\**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul*  
<https://orcid.org/0000-0002-7281-9061>

*Rosane Aragón\*\*\**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul*  
<https://orcid.org/0000-0002-0307-4457>

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender como ocorreu a formação do professor reflexivo, em dois Cursos de Pedagogia EaD, a partir da problematização das práticas docentes que foram orientadas nos cursos da UFRGS e da UFPel e, depois, reconstruídas nos espaços de atuação docente. A investigação foi desenvolvida a partir da seleção dos temas abordados nas publicações acadêmicas sobre os cursos. Para tanto, lançou-se mão do referencial que aborda a formação do professor reflexivo na leitura dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e dos dados obtidos em publicações sobre os cursos em revistas, anais, capítulos de livros e dissertações. Foi realizada a análise de conteúdo com o apoio do software *Nvivo*, para organizar os dados relativos à categoria “práticas orientadas e reconstruídas”, um dos temas abordados nas publicações. A investigação mostra que as alunas-professoras dos cursos incorporaram às suas atividades docentes na escola algumas ações empreendidas ao longo da formação, principalmente aquelas relacionadas à compreensão e à incorporação tanto das tecnologias digitais quanto da pesquisa como estratégia metodológica de organização do conhecimento.

**Palavras-chave:** Educação a distância; professor reflexivo; práticas orientadas e reconstruídas.

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professora do Departamento de Ensino/FaE, UFPel, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: [ana.lpdufpel@gmail.com](mailto:ana.lpdufpel@gmail.com).

\*\* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, servidor técnico da UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: [gerson.millan@ufrgs.br](mailto:gerson.millan@ufrgs.br).

\*\*\* Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professora Titular da Faculdade de Educação da UFRGS e docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS) e no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação (PPGIE/UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: [rosane.aragon@ufrgs.br](mailto:rosane.aragon@ufrgs.br).

## ABSTRACT

### ORIENTED AND RECONSTRUCTED PRACTICES: THE REFLEXIVE FORMATION IN DISTANCE LEARNING PEDAGOGY COURSES

This article aims to understand how the training of the reflexive teacher has occurred, in two distance education Pedagogy Courses, from the problematization of teaching practices that were advised at the courses of the UFRGS and of the UFPel and then, reconstructed in teaching practice spaces. The research was developed from the selection of the subjects covered in the academic publications about the courses. To this end, we used the framework that addresses the formation of the reflexive teacher by reading the Pedagogical Course Projects (PPC) and the data obtained in publications about the courses in magazines, annals, book chapters and dissertations. Content analysis was carried out with the support of the Nvivo software, to organize the data related to the category “oriented and reconstructed practices”, one of the topics addressed in the publications. The publications highlight that the student-teachers of the courses incorporated into their teaching activities at school, some actions undertaken during training, especially those related to the understanding and incorporation of both digital technologies and research as a methodological strategy for the organization of knowledge.

**Keywords:** distance Education; reflexive teacher; advised and reconstructed practices.

## RESUMEN

### PRÁCTICAS ORIENTADAS Y RECONSTRUIDAS: LA FORMACIÓN REFLEXIVA EN LOS CURSOS DE PEDAGOGÍA EAD

Este artículo tiene como objetivo comprender cómo se dio la formación del profesor reflexivo, em dos cursos de Pedagogía de la Educación a Distancia, a partir de la problematización de las prácticas docentes que fueron orientadas en los cursos del UFRGS y del UFPel y, posteriormente, reconstruidas en los espacios de actuación docente. La investigación fue desarrollada a partir de la selección de los temas abordados en las publicaciones académicas sobre los cursos. Para ello, se utilizó el marco teórico que aborda la formación del profesor reflexivo en la lectura de los Proyectos Pedagógicos del Curso (PPC) y de los datos obtenidos en publicaciones sobre los cursos en revistas, anales, capítulos de libros y disertaciones. Fue realizado el análisis de contenido con el apoyo del software *Nvivo*, para organizar los datos relativos a la categoría “prácticas orientadas y reconstruidas”, uno de los temas abordados en las publicaciones. Las publicaciones señalan que las alumnas-profesoras de los cursos incorporaron a sus actividades docentes en la escuela algunas acciones emprendidas a lo largo de la formación, principalmente aquellas relacionadas a la comprensión y a la incorporación tanto de las tecnologías digitales como de la investigación como estrategia metodológica de organización del conocimiento.

**Palabras-clave:** educación a distancia. profesor reflexivo. prácticas orientadas y reconstruidas.

## Introdução

O campo de estudos sobre a Educação a Distância (EaD) é bem diverso e vem sendo composto por diferentes objetos de pesquisa. Entre esses, pode-se citar estudos que abordam cursos de formação de professores organizados e realizados a partir da modalidade EaD (Almeida; Iannone; Silva, 2012). Nesse contexto, algumas pesquisas vêm problematizando de que forma as propostas curriculares no âmbito dos cursos de formação de professores foram efetivadas, possibilitando o delineamento de alguns aspectos centrais, como a integração das Tecnologias Digitais, a interação entre os sujeitos via rede, o compartilhamento de aprendizagens e a organização de arquiteturas pedagógicas, entre outros (Nevado; Carvalho; Menezes, 2007).

Boa parte das pesquisas sobre a formação do professor reflexivo promove um levantamento bibliográfico sobre o tema. Esse é o caso de Degrande e Gomes (2019), que buscam um aprofundamento teórico que problematize a formação numa perspectiva crítica-reflexiva, superando a ideia de uma racionalidade técnica.

Pode-se citar, também, a investigação de Araújo, Ghedin e Araújo (2023) acerca da literatura abordada nas teses de doutorado sobre a formação do professor crítico-reflexivo concluídas nos últimos 10 anos. Os autores destacam a variedade de pontos de vista sobre a temática, apontando alguns limites, mas também possibilidades dessa formação.

Brandenburg, Pereira e Fialho (2019) abordam a perspectiva do professor reflexivo a partir da experiência com a discussão e uso de metodologias ativas nas suas práticas e concluem: “a reflexão traz desafios, narrativas imersivas, criatividade, auto formação e auto-crítica e foco na colaboração entre docentes e discentes” (Brandenburg; Pereira; Fialho, 2019, p.13).

A pesquisa que ora apresentamos faz parte de uma investigação mais ampla, que teve como questão compreender como as concepções de

formação dos cursos de pedagogia a distância da UFRGS e da UFPel foram traduzidas em práticas pedagógicas. Para tanto, a proposta metodológica partiu da análise das publicações sobre ambos os cursos.

Nesse sentido, o presente artigo<sup>1</sup> tem como objetivo compreender o impacto de dois cursos de formação de Pedagogos/as, na perspectiva do professor reflexivo, abordando a orientação de ações e reflexões no âmbito dos cursos e a sua reconstrução em outros espaços formativos, como a escola. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, na qual foram analisadas as publicações acadêmicas, no formato de artigos científicos, capítulos de livros e dissertações, realizadas sobre os referidos cursos e desenvolvidas por pesquisadores, professores e tutores que acompanharam ou participaram das suas realizações.

A análise das práticas orientadas e reconstruídas parte do aparato conceitual da formação do professor reflexivo, que propõe a articulação necessária entre teoria e prática pensada nas propostas curriculares dos cursos. A partir desse pressuposto, compreende-se o papel central do sujeito em sua ação reflexiva, tanto em torno do uso das tecnologias digitais nos processos educativos, quanto em torno de uma postura epistemológica que envolve a problematização da realidade através da pesquisa.

Sendo assim, neste trabalho são apresentados primeiramente os aspectos relacionados ao debate sobre a formação do professor reflexivo; após, explicita-se o percurso metodológico do estudo. Na sequência, apresentam-se os cursos de Pedagogia EaD da UFRGS e da UFPel, destacando-se, a seguir, o que as publicações mostram sobre as práticas docentes orientadas e reconstruídas em ambos os cursos. Após essa discussão, apresenta-se uma síntese dos resul-

1 Este estudo é parte de um projeto de pesquisa vinculado à Linha Tecnologias Digitais na Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/FACED/UFRGS).

tados encontrados e, por fim, lançam-se algumas considerações sobre os cursos, apontando a necessidade de continuidade das pesquisas sobre ambos.

## Algumas considerações sobre a formação do Professor Reflexivo

Conforme Turchielo e Aragón (2019), o debate sobre a formação e prática do professor reflexivo tem conquistado novos espaços no cenário educacional. O reconhecimento de sua relevância é reafirmado por meio de políticas e diretrizes curriculares que introduzem a formação reflexiva nos currículos dos cursos de licenciatura. Essa formação, segundo autores como Zeichner (1993), Freire (1996) e Alarcão (1996), implica em uma superação da tensão entre o pensar e o fazer, promovendo um reencontro da produção teórica com os saberes advindos da experiência desenvolvida nas escolas.

Frente ao fracasso das formações mecanicistas, que se organizam a partir do foco na dimensão técnica, a formação reflexiva valoriza a experiência como fonte de aprendizagem. A reflexão sobre o próprio pensamento e a expansão da capacidade de comunicação visam à formação de sujeitos que possam assumir a gestão das suas próprias aprendizagens. Desse modo, o conceito de professor reflexivo ultrapassa a sua ação docente, implicando no conhecimento de si e na conscientização do lugar social que ocupa (Alarcão, 2008). Esta postura crítico-transformadora, no entanto, não é dada de antemão, mas deve acontecer na formação. A superação gradual das ideias ingênuas (ativismo) dá lugar, assim, a práticas docentes que considerem as dimensões crítica, política e histórica (Freire, 1996), gerando condutas e ações que visam solucionar as questões dialéticas entre e teoria e prática.

A formação reflexiva, portanto, requer mudanças de cultura na pedagogia universitária, com a revisão dos princípios orientadores e da organização curricular dos cursos. Des-

tacam-se, portanto, algumas estratégias que possam favorecê-la, como: (i) a vinculação teoria-prática que orienta as decisões do fazer docente (Bordas; Nevado; Carvalho, 2004); (ii) a relação entre prática pedagógica e pesquisa, oportunizando que os professores em formação produzam conhecimento sobre a natureza e as finalidades da educação; (iii) a revisão dos papéis do professor, mediante a construção individual e coletiva de saberes educacionais e (iv) sua qualificação para o uso criativo das tecnologias digitais na produção de uma cultura de redes de aprendizagem que potencializem as interações e sejam capazes de expandir as capacidades individuais e coletivas.

Em síntese, na concepção da formação do professor reflexivo não é possível separar o ensino da pesquisa, nem a prática da teoria. Pode-se acrescentar a isso a importância de conceber o uso das tecnologias de forma integrada aos currículos das formações, pensando que a teoria, a prática, a pesquisa e a tecnologia são elementos que estão em constante interação e sistematicamente relacionados.

Na sequência, aborda-se o percurso metodológico e a análise desse processo problematizando tal pressuposto formativo, confrontando a proposta dos cursos com a sua efetivação pelo olhar das publicações.

## Percurso metodológico da pesquisa

O percurso metodológico construído para a pesquisa foi definido a partir dos pressupostos relacionados à pesquisa qualitativa, entre eles, a interpretação das realidades sociais (Bauer; Gaskell, 2015). Nesse sentido, a fim de compreender como ocorreu a formação nos cursos, buscamos apreender o olhar de pesquisadores que os tomaram como objeto de estudo e publicações científicas, nas quais coletamos dados para posterior organização e análise.

Considerando que na pesquisa qualitativa não tratamos de amostra em função da representatividade de um determinado universo,

trabalhamos com a ideia de “corpus”, entendido como uma seleção de material que permita caracterizar um processo ou fenômeno em sua totalidade, em busca de sua compreensão. Bauer e Gaskell (2015, p. 40) argumentam que “[...] a construção de um corpus tipifica atributos desconhecidos, enquanto a amostragem estatística aleatória descreve a distribuição de atributos já conhecidos no espaço social”.

Desta forma, os dados que compõe o “corpus” desta pesquisa são as publicações que tiveram como objeto de estudo os cursos de Graduação em Pedagogia - Licenciatura na modalidade a Distância da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PEAD/FACED/UFRGS) e do Curso de Licenciatura de Pedagogia a Distância do Centro de Educação a Distância da Universidade Federal de Pelotas (CLPD/CEAD/UFPel).

Neste artigo, que se apresenta como um recorte de uma pesquisa mais ampla sobre esses cursos, definimos como foco de análise a categoria “práticas orientadas e reconstruídas”, definidas como “[...] atividades inspiradas nas aprendizagens realizadas no curso, porém recriadas em outro contexto e com novos elementos” (Millan, 2016, p. 28). Como forma de evidenciar a presença dessas práticas nas publicações, consideramos os seguintes descritores: (i) relatos de experimentações, nas escolas, de práticas pedagógicas orientadas e motivadas pelo curso; (ii) relatos de experimentações de novas práticas pedagógicas nas escolas; (iii) relatos de novas configurações do espaço da sala de aula e/ou outros espaços escolares; (iv) relatos de práticas pedagógicas nas escolas integrando as tecnologias digitais. A organização da categoria desdobrada nesses descritores foi importante para orientar o olhar e diferenciar as temáticas encontradas nas publicações.

Os dados foram organizados com o suporte do software *Nvivo*, que possibilitou a catalogação e a sistematização das referências relativas às práticas orientadas e reconstruídas.

De acordo com Mozzato, Grzybovski e Teixeira (2016):

O software NVivo® consiste num sistema de indexação e de categorização de dados não-estruturados, [...]. Dessa forma, auxilia o pesquisador em todo o processo da pesquisa, inclusive no momento da definição e da organização das categorias e das subcategorias analíticas, na organização dos dados coletados em múltiplas fontes e, principalmente, no processo de análise, potencializando e intensificando alcance e profundidade, o que permite maior exploração da complexidade dos dados (Mozzato; Grzybovski; Teixeira, 2016, p. 579).

A utilização do *Nvivo* permitiu produzir um banco de dados, dispondo de informações sobre as fontes das referências e a quantidade de vezes em que a categoria figura nas publicações. No universo de periódicos científicos, anais de eventos, capítulos de livros e dissertações de mestrado indexados nas bases de dados do LUME/UFRGS, SciELO, Google Acadêmico e CAPES, referentes ao PEAD e ao CLPD, foram levantadas setenta e três (73) publicações, das quais vinte e oito (28) apresentavam a categoria buscada.

Para a interpretação e análise dos dados, foi realizada a análise de conteúdo, permitindo a descrição analítica e sistemática do conteúdo selecionado para a investigação (Pereira, 1998). Segundo Moraes (1999), a análise de conteúdo constitui-se em uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. A análise realizada no presente estudo busca, a partir de descrições qualitativas sistemáticas, reinterpretar as referências (conteúdo das publicações) relativos às práticas orientadas e reconstruídas e atingir uma compreensão de seus significados, considerando a perspectiva da formação do professor reflexivo.

Na sequência, descreve-se a proposta e a organização didático-pedagógica de ambos os cursos tendo como centralidade a problematização das práticas empreendidas na formação e na escola; posteriormente, explicita-se a análise das “práticas orientadas e reconstruídas” a partir da leitura das publicações.

## Os Cursos de Pedagogia (PEAD/FACED/UFRGS e CLPD/CEAD/UFPel)

Nesta seção, descreve-se o PEAD/FACED/UFRGS, suas questões teórico-práticas, as tecnologias digitais e as práticas docentes reconstruídas; e o CLPD/CEAD/UFPel, sua proposta pedagógica e a pesquisa realizada pelas alunas-professoras em parceria com escolas públicas.

## O Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura na modalidade a distância (PEAD/FACED/UFRGS)

O PEAD/FACED/UFRGS (CONVÊNIO 18/2004 MEC/SEED/UFRGS) foi realizado em articulação ao Projeto Institucional da UFRGS (1996), que estabeleceu como meta principal a revitalização do ensino universitário, especialmente o de graduação. O PEAD/FACED/UFRGS foi oferecido em cinco polos no Estado do Rio Grande do Sul e teve como objetivo graduar 400 professores em efetivo exercício nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil de escolas públicas estaduais e municipais. Considerando-se as especificidades desse público-alvo (professores em exercício), a proposta do PEAD/FACED/UFRGS apresentou características próprias e diferenciadas de outros cursos de Pedagogia (Bordas; Nevado; Carvalho, 2004).

Ao se construir a proposta do PEAD/FACED/UFRGS, entendeu-se que “[...] a formação de professores é práxis social, resultante das interações que mediam a construção do conhecimento no sentido de permitir aos sujeitos envolvidos, nesse processo, refletirem sobre as próprias práticas e os contextos sociais a que pertencem” (Bordas; Nevado; Carvalho, 2004, p. 19).

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) foi organizado com base em três pressupostos

básicos: (i) autonomia relativa da organização curricular, considerando as características e as experiências específicas dos alunos que são, ao mesmo tempo, professores; (ii) articulação dos componentes curriculares em cada um dos semestres e ao longo do curso; (iii) relação entre Práticas Pedagógicas e Pesquisa como elemento articulador dos demais componentes curriculares, constituída como estratégia básica do curso (Bordas; Carvalho; Nevado, 2005).

Na sua concepção, o curso toma como princípio a experiência do professor em sala de aula e proporciona que as teorias discutidas no curso sejam refletidas e aprofundadas, resultando numa prática pedagógica mais qualificada (Millan, 2016). A partir desses pressupostos, o currículo foi desenhado em nove eixos (cada eixo corresponde a um semestre) que articulam conjuntos de interdisciplinas em função de suas ideias-fonte. As interdisciplinas, definidas como grandes áreas que congregam conhecimentos específicos (Bordas; Carvalho; Nevado, 2005), priorizaram, no seu planejamento e realização, a adoção de metodologias ativas, a produção de materiais abertos e o uso de objetos de aprendizagem interativos.

Como estratégia para fomentar a formação do professor reflexivo, o PEAD propôs o uso de arquiteturas pedagógicas, definidas por Nevado, Carvalho e Menezes (2007), como abordagens pedagógicas estruturantes que acolhem pedagogias abertas e uso de tecnologias para promover novos modos de conhecer e aprender em rede. Diversas arquiteturas foram propostas, como a arquitetura de debate de teses, projetos de aprendizagem e construção de histórias coletivas (Aragón; Charczuk; Ziede, 2019). As arquiteturas, conforme Nevado, Menezes e Vieira Júnior (2011), pressupõem atividades de pesquisa e aprofundamento das relações teoria e a prática, propondo aos estudantes protagonismos e atitudes reflexivas.

A partir da vivência das arquiteturas, o PEAD oportunizou a inclusão digital das alunas-professoras, ao mesmo tempo em que ofereceu embasamento teórico e fomentou reflexões para

que as tecnologias (web, jogos, *wiki*, blogs etc.) fossem experimentadas nas escolas e atuassem como um elemento gerador de mudanças nas práticas escolares.

## Curso de Licenciatura de Pedagogia a Distância do Centro de Educação a Distância da Universidade Federal de Pelotas (CLPD/CEAD/UFPel)

O CLPD/CEAD/UFPel iniciou suas atividades em dezembro de 2007, com sete turmas distribuídas em seis polos de apoio presencial da UAB no Rio Grande do Sul e um no Paraná. Entre 2008 e 2012 foram abertas mais 36 turmas espalhadas em 25 polos do interior do estado do Rio Grande do Sul. Ao todo, foram 2.150 vagas abertas, o que representava, em meados de 2012, aproximadamente 10% dos estudantes da Universidade. O convênio com o Sistema UAB possibilitou a expansão das ações de educação a distância para além dos muros da universidade, na medida em que contou com professores da rede pública de ensino (municipal e estadual), selecionados para contribuir com a formação docente proposta pelo curso, no papel de tutores (Zorzi, 2018).

Para atender a esse universo, cada turma/polo foi acompanhada por uma equipe docente. Com atribuições diferentes, esses professores planejavam, acompanhavam, orientavam e avaliavam os estudantes ao longo dos Eixos Temáticos (disciplinas) e das Etapas que estruturam o currículo do curso (Zorzi, 2018).

O Projeto Pedagógico de Curso foi organizado a partir de quatro pontos centrais articulados ao longo da integralização curricular. São eles: a) a compreensão da escola enquanto síntese das relações instituídas visando cumprir sua função social; b) a pesquisa das condições históricas, culturais e sociais dos sujeitos da escola e de sua comunidade; c) a parceria com a escola para desenvolver os processos

formativos dos e das estudantes do curso; d) a participação na gestão dos processos educativos numa perspectiva da gestão democrática (PPC do CLPD/CEAD/UFPel).

Uma das tarefas realizadas pelos estudantes do CLPD/CEAD/UFPel para operacionalizar a proposta curricular foi a pesquisa junto às escolas públicas locais. Para tanto, cada estudante estabeleceu uma parceria com uma escola de sua escolha com o objetivo de conhecê-la concretamente. A investigação oportunizou compreender as rotinas (tanto nos seus aspectos pedagógicos como nos administrativos) e a realidade histórica, social e cultural que permeiam as práticas e as representações dos sujeitos que fazem parte da escola investigada.

Zorzi, Kieling e Rodriguez (2015, p. 620) destacam ainda que: “A proposta de pesquisa no curso aproxima os sujeitos pesquisadores dos sujeitos pesquisados, situando aqueles que normalmente são ‘objetos’ da pesquisa como participantes ativos da construção dos conhecimentos sobre a sua realidade”. A pesquisa, portanto, se constituiu como uma estratégia, não só metodológica, mas de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, possibilitou uma série de levantamentos de informações sobre a escola e seu entorno sistematizadas pelos estudantes e professores no processo de problematização dos objetos de conhecimento pertencentes ao campo da pedagogia.

Em vista das propostas dos cursos (CLPD e PEAD), o pressuposto da formação do professor reflexivo, que organiza os processos de ação e concepção de forma articulada, aparece centralmente na reconstrução das práticas vivenciadas e problematizadas durante a formação.

## Práticas Docentes Orientadas e Reconstruídas: o que mostram as publicações sobre os cursos?

As publicações mostram que as práticas orientadas e reconstruídas foram aperfeiçoadas gra-

dativamente a partir da compreensão da ação docente e das teorias apresentadas e discutidas durante os cursos, num movimento reflexivo permanente.

Destaca-se também, em ambos os Projetos Pedagógicos de Curso, a necessidade de maior reflexão sobre a formação do professor numa perspectiva interdisciplinar e situada concretamente nos contextos históricos de cada local de atuação do professor, ou seja, da escola. A perspectiva de orientar e trazer para a formação a realidade concreta em que vivem as alunas-professoras em relação aos espaços de docência que sintetizam sujeitos, relações e processos, possibilitou, conforme as publicações, uma reflexão e uma reorganização das práticas nas escolas.

No entanto, ainda que os cursos tenham o propósito comum de problematizarem a prática docente não só como atividade, mas também como síntese de uma práxis que envolve a ação e a reflexão sobre a docência, as publicações mostram direções diferentes em relação aos elementos centrais das orientações e reconstruções das práticas das alunas-professoras.

Diante dessa perspectiva, então, identificam-se, a partir da análise realizada nos trabalhos científicos, duas dimensões trabalhadas nos cursos que extrapolaram o espaço de formação dessas alunas-professoras, que são: (i) as possibilidades de inovação didática, mediante a integração refletida das tecnologias às práticas pedagógicas e (ii) a pesquisa como organizadora do trabalho na escola.

## Das vivências no curso às reconstruções didáticas mediante a integração das tecnologias às práticas pedagógicas

O PEAD/FACED/UFRGS, conforme afirmam as publicações analisadas, propõe que as alunas-professoras, a partir da vivência e de reflexões

sistemáticas sobre a proposta construtivista e interacionista do curso, possam reconstruir suas práticas pedagógicas de modo significativo. O uso das tecnologias digitais nas práticas educativas foi incentivado buscando amplificar a renovação das práticas nas escolas, conforme o exemplo a seguir:

Na perspectiva de formação continuada e em serviço, os estudos no PEAD estão vinculados à experiência de vida profissional, onde o aluno-professor conserva tudo que lhe parece válido e busca transformar a sua prática de modo significativo, incorporando a inovação no seu trabalho (Nevado; Carvalho; Menezes, 2009, p. 86).

O curso propôs a sua realização a partir de articulações entre os seus pressupostos curriculares em ação, as teorias estudadas e as práticas que as alunas-professoras desenvolveram com os seus alunos. As trajetórias de aprendizagem foram se constituindo na construção dessas relações e possibilitaram que as alunas-professoras, no papel de professoras, tomassem consciência do seu próprio processo reflexivo e da diferença entre o seu processo reflexivo e o dos seus alunos no encontro e/ou desencontro entre eles (Alarcão, 1996).

Nesse processo, foi possível observar, de acordo com os achados de Quadros (2013), que as alunas-professoras primeiramente utilizaram a tecnologia com foco nas suas ações enquanto professoras. No decorrer do curso, conforme Araujo et al. (2013), ocorreu um desenvolvimento que permitiu identificar, por exemplo, níveis de transposição didática. Como exemplo, os autores destacam a implementação de atividades derivadas do portfólio de aprendizagem realizado no curso para os alunos. As postagens categorizadas no nível mais avançado mostram que “[...] as professoras se aproximam de uma compreensão metarrefletida do uso do blog com seus alunos, pois outorgam a esses uma posição ativa e autoral na produção do mesmo” (Araujo et al., 2013, p. 480).

Esse gradual desenvolvimento reflexivo permitiu que as alunas-professoras pudessem reconstruir práticas pedagógicas com a

inserção das tecnologias para além do que foi experimentado e debatido no âmbito do curso, considerando as necessidades dos alunos e as particularidades dos contextos. Conforme Zaccaron et al. (2012), ao analisarem as postagens reflexivas de alunas-professoras, concluíram que

[...] os alunos passaram a compreender e incorporar as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, enquanto professores. A vivência adquirida no curso fez com que eles pudessem utilizar, em sala de aula, as atividades realizadas no curso. E em muitos casos, recriá-las, o que corroborou no domínio das atividades em pensamento (Zaccaron et al., 2012 p. 8).

Em situações de dificuldades de acesso à tecnologia, conforme o estudo de Grassi e Carvalho (2010), houve grupos que conseguiram avançar significativamente em seus trabalhos, em diferentes aspectos. Alguns grupos buscaram negociações criativas com as escolas, com os colegas e com os alunos para disponibilização dos laboratórios e/ou busca de outras tecnologias, como fotos e vídeos, entre outros. Segundo as autoras, os trabalhos realizados pelas alunas-professoras foram orientados pelas docentes e tutoras de maneira que fossem contemplados três itens: (i) o uso de tecnologias digitais; (ii) uma teoria de base e (iii) uma metodologia de trabalho com objetivos e metas claramente definida.

Dessa forma, as alunas-professoras trabalharam e refletiram sobre a importância das tecnologias a partir de atividades práticas com os alunos. Nesta mesma perspectiva, Zaccaron et al. (2012) inferem sobre a importância da inserção das tecnologias:

Nestas postagens, é possível visualizar uma compreensão do uso das tecnologias digitais nas atividades propostas pelo curso. [...] Percebemos ao final da análise dos recortes extraídos dos blogs, que os alunos-professores do PEAD, mesmo apresentando algumas dificuldades iniciais em relação ao uso das tecnologias digitais, conseguiram superá-las. Tendo em vista esta superação, percebemos que estes compreenderam a essência do saber usar tal ferramenta,

tanto enquanto alunos como enquanto professores em sua práxis cotidiana (Zaccaron et al., 2012 p. 7-8).

Essa observação mostra sintonia com os resultados da pesquisa de Araujo (2010), a qual apura que as alunas-professoras deram continuidade às atividades relativas ao ensino da matemática para além das solicitações do curso, constatando-se que as tecnologias foram compreendidas como componentes importantes na produção de novidades pedagógicas na escola. Conforme expressa o autor,

[...] essa experiência levou todas as alunas-professoras pesquisadas a colocarem em prática as atividades apresentadas na interdisciplina Representação do Mundo pela Matemática, em suas salas de aula, durante e após o seu término. Todas as alunas-professoras observadas seguiram reconstruindo as atividades originais de acordo com as novas necessidades. Esta reconstrução é o resultado da apropriação de novas práticas metodológicas pelas alunas-professoras (Araujo, 2010, p. 93).

As propostas reconstruídas demandaram a produção de materiais pedagógicos diferenciados, já que passaram a buscar a inserção de metodologias ativas de forma articulada às tecnologias digitais. Segundo os apontamentos de Nevado, Carvalho e Menezes (2009), foi possível observar várias iniciativas de produção de materiais pedagógicos usando tecnologias para aplicação com alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Seguindo esse mesmo entendimento, Grasel e Carvalho (2013) afirmam que:

As alunas-professoras não esperavam desenvolver conhecimentos tecnológicos para trabalhar com seus alunos, mas para desenvolver suas atividades discentes da graduação, entretanto, elas aprenderam e realizaram transposições didáticas em suas atividades docentes. [...] o uso constante do ciberespaço durante o curso trouxe novos sentidos e novos significados para as relações destas alunas-professoras com o seu fazer pedagógico [...] (Grasel; Carvalho, 2013, p. 10).

As reflexões sobre o fazer pedagógico foram registradas durante todo o curso em diversos

ambientes virtuais, com destaque para o portfólio de aprendizagem (*blogs*) a as arquiteturas pedagógicas desenvolvidas com o suporte do *PBworks*. No estudo de Nevado, Carvalho e Menezes (2009), é constatado que o processo de transposição didática iniciou-se de forma natural, o que fortalece a hipótese de que a introdução das tecnologias na escola é facilitada quando o professor aprende a aprender com tecnologia antes de usá-la em sua sala de aula. Adicionalmente, entende-se que a vivência do uso das tecnologias digitais como professoras favoreceu a reflexão e a reconstrução de práticas na escola.

Esses avanços indicam que a formação reflexiva das alunas-professoras foi se constituindo por diferentes momentos de trocas, construções e reconstruções. Assim, foi possível verificar nessas ações a constituição de um professor reflexivo, conforme definido por Alarcão (1996).

## A Pesquisa como metodologia de formação e organizadora do trabalho na escola

Nas publicações referentes ao CLPD/CEAD/UFPel, a pesquisa aparece tanto como método utilizado na construção dos conhecimentos necessários à formação, quanto como ferramenta metodológica no trabalho docente junto à escola e comunidade. Isso significa, de acordo com os artigos, que as alunas-professoras, assim como no caso do PEAD/FACED/UFRGS, expandiram o espaço de formação, levando do CLPD/CEAD/UFPel para a escola e entorno, a ação investigativa.

Na publicação que problematiza a formação de professores através da mediação do currículo e das decisões pedagógicas na busca de um processo de construção do conhecimento mais democrático, Kieling e Souza (2012) destacam a potencialidade da efetivação de um protagonismo docente através da pesquisa como ferramenta metodológica. Esta, conforme os

autores, foi assumida não só pelos estudantes do CLPD/CEAD/UFPel, orientada no curso e efetivada na escola, mas também como ação pedagógica dos outros sujeitos das escolas parceiras.

[...] Professor, só para encurtar a explicação, as professoras da minha escola também vêm acompanhando tudo o que faço no curso. Há pouco, durante três finais de semana, com o seu carro próprio e no seu tempo de descanso, fizeram a pesquisa com todas as famílias de todos os alunos da escola. Decidiram por isso ao entenderem que era um caminho para tomar a escola em suas mãos e poder definir seus objetivos sociais com conhecimento de causa. Elas já tinham ajudado a fazer todas as investigações que o curso propunha para nós (Kieling; Souza, 2012, n.p.<sup>2</sup>).

As publicações sobre o CLPD que problematizaram a parceria como estratégia de aproximação e inserção no campo de formação (Kieling; Souza, 2012; Zorzi; Kieling; Rodriguez, 2015) apontam, ainda, que a pesquisa do entorno e, por consequência, o conhecimento das famílias das crianças serviram como ponto de partida para a discussão das diferentes linguagens e objetos problematizados no curso. Nessa perspectiva, além de compreender o contexto histórico-geográfico, econômico, social, cultural e político das comunidades onde as escolas estão situadas, a pesquisa permitiu identificar o conhecimento prévio e as hipóteses que as crianças e suas famílias tinham sobre os objetos da pedagogia (como o letramento, a alfabetização, o conhecimento matemático, entre outros).

Ao destacar, no artigo, o quanto a parceria tinha o potencial de abarcar o conhecimento da realidade de seus locais, os autores reafirmam o compromisso de organizar e reorganizar o processo metodológico viabilizado pela pesquisa, para além da formação inicial:

[...] faríamos o que estivesse ao nosso alcance para que o estudante, ao final de seu curso,

2 Os Anais do XIV Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire: Educação Popular e Transformação Social foram publicados em CD sem paginação corrente.

tivesse tido experiência e permanência na docência articulada às condições históricas de uma escola ou de projeto educativo contínuo (EJA, por exemplo), e que tivesse tido oportunidade de organizar processos de aprendizagem priorizando as condições históricas dos seus alunos (Kieling; Souza, 2012, n.p.).

Complementam, ainda:

Nós temos estudantes fazendo parceria em mais de 500 escolas. Imaginem o impacto que tais práticas para a formação dos professores podem alcançar. Em quantas delas se constituíram coletivos aprendentes, nos quais nossos estudantes estavam inseridos?

[...] Nossa contribuição [professores do CLPD] pode ser a de organizar referências que possibilitem maior chance de êxito numa investigação e explicação da realidade que leve em conta e valorize os sujeitos do lugar, compreendendo-os e respeitando-os na sua radicalidade ontológica (Kieling; Souza, 2012, n.p.).

Nessa perspectiva, na análise de como os estudantes estavam pensando e efetivando a parceria junto às escolas, um dos pontos problematizados foi justamente a relação entre a escola e a comunidade. A partir de um ponto de vista social, a investigação visava a compreender se a escola integra ao seu fazer pedagógico as formas de se relacionar dos sujeitos, através de diferentes linguagens, entre eles e com os diferentes fenômenos que ocorrem no mundo (Zorzi; Kieling; Rodriguez, 2015).

Nesse contexto de discussão, em outra publicação, Mello e Möbbis (2012) trazem a experiência vivenciada pela turma de estudantes do CLPD do polo de Panambi/RS. A partir do debate e do aprendizado sobre a pesquisa como instrumento metodológico de aproximação da realidade, promovidos no curso, elas desenvolveram uma investigação a respeito do status profissional das educadoras de Educação Infantil do município, que estava dividido entre atendentes para o berçário e maternal I e professoras a partir do maternal II. No texto, Mello e Möbbis (2012) apresentam o processo de investigação que surgiu da necessidade de compreender o porquê da existência de uma

diferenciação na carreira docente nesse nível de ensino no município.

Continuando nossas investigações a respeito do processo de formação, identidade e reconhecimento das *Atendentes Gerais* tomamos conhecimento de que há um movimento que tenta organizar estas profissionais a fim de que lutem por reconhecimento [...].

Assim, lendo os depoimentos no *Blog* de atendentes de todo o Brasil, percebemos que o problema que pensávamos ser local era muito mais amplo. Estava relacionado com a construção de saberes e com o desejo de ser respeitada por possuir determinado conhecimento. Neste contexto, uma das queixas mais frequentes é o fato de que o 'cuidar' (realizado pelas atendentes) não é considerado tão 'nobre' quanto o educar, que 'supostamente' exige uma formação especializada. Embora no cotidiano recebam a mesma formação continuada que os professores e desempenham funções pedagógicas (Mello; Möbbis, 2012, n.p.).

A passagem da publicação destacada acima indica-nos que a investigação iniciou com uma problematização que dava conta de compreender a diferenciação na carreira docente do município e, no processo investigativo, passou a problematizar a luta por reconhecimento dentro da categoria profissional.

Ao longo do artigo, as autoras expuseram todo o caminho que levou ao empreendimento de tal investigação, partindo inclusive da necessidade de firmar a parceria com uma escola, colocada pela orientação recebida pelos docentes do CLPD; dentro das possibilidades, aventou-se as escolas de educação infantil do município. A partir desse cenário, as alunas perceberam que havia uma contradição entre a realidade e a legislação que rege tal etapa da Educação Básica em relação aos profissionais que nela atuam. Para finalizar o artigo, as autoras concluíram que "a pesquisa participante no cotidiano do curso pode contribuir para a formação de sujeitos participativos, atentos aos problemas do cotidiano e preocupados com a construção de uma sociedade justa e democrática" (Mello; Möbbis, 2012, n.p.).

Nesse sentido, a apropriação metodológica discutida no curso extrapolou os limites da formação formal na graduação, como apontam os autores das publicações analisadas. Isso significa que o exercício sistemático de observação, busca e tratamento de dados e informações e sua consequente análise foram reorganizadas em outros cenários pelas alunas-professoras.

As publicações mostram, ainda, que a pesquisa foi central para provocar o movimento reflexivo do papel da ação docente frente a questões que extrapolam a sala de aula, identificando elementos importantes para a constituição dos sujeitos e de suas comunidades. A escola, nesse sentido, acaba sendo um espaço central na articulação dos sujeitos do entorno,

num movimento de análise crítica da realidade, na perspectiva que Freire (1996) nos coloca.

Sendo assim, tal como no PEAD/FACED/UFRGS, também no CLPD/CEAD/UFPel, buscou-se problematizar, conforme as publicações destacam, questões importantes a serem integradas no cotidiano das escolas. A pesquisa apareceu como elemento transversal ao longo da formação das alunas-professoras no CLPD, (Zorzi, Kieling, Rodriguez, 2015) culminando em experiências investigativas que extrapolaram o espaço de formação do curso.

Abaixo, o Quadro 1 mostra o movimento na formação reflexiva nos cursos. É possível identificar os diferentes níveis (e suas características) pelos quais as alunas-professoras transitaram com suas ações e reflexões.

**Quadro 1** – Movimento na formação reflexiva nos cursos PEAD/FACED/UFRGS e CLPD/CEAD/UFPel

| NÍVEL DA ORIENTAÇÃO<br>(CURRÍCULO)                     | NÍVEL DA CONSTRUÇÃO<br>(EXPERIÊNCIA)   | NÍVEL DA SÍNTESE<br>(RECONSTRUÇÃO EM OUTROS<br>ESPAÇOS)                |
|--|--|--|
| Uso das tecnologias digitais nas atividades formativas | Portfólios de aprendizagem ( <i>blogs</i> )<br>Arquiteturas pedagógicas (PBworks)<br>Transposição didática           | Integração refletida das tecnologias às práticas pedagógicas na escola |
| Parceria e pesquisa com as escolas                     | Conhecimento das famílias e das crianças<br>Apropriação metodológica (observação e tratamento de dados da realidade) | Pesquisa como organizadora do trabalho docente                         |

**Fonte:** Elaboração própria.

Infere-se, assim, que o movimento na formação reflexiva efetivada nos cursos foi organizado em diferentes níveis: o da orientação, partindo da proposta curricular organizada nos projetos pedagógicos de curso do PEAD/FACED/UFRGS e do CLPD/CEAD/UFPel; o da construção, dialogando com as diversas experiências produzidas ao longo do processo formativo nos cursos, organizando na prática os pressupostos destacados na orientação; e o da reconstrução, momento de síntese e generalização em que cada um e cada uma das estudantes reconstrói suas ações em outros

espaços, como a escola e a comunidade. Na perspectiva da formação do professor reflexivo, o momento da síntese estabelece outro patamar de compreensão da ação a partir da relação entre teoria e prática e da relação entre prática pedagógica e pesquisa.

## Síntese dos Resultados

Nesse tópico, faz-se uma síntese dos resultados das análises empreendidas pelos artigos sobre os cursos. Por consequência, levantam-se questões importantes para o campo da pesquisa

sobre formação de professores nas suas diferentes propostas, tanto na implementação das tecnologias nas práticas educativas, como na reorganização da prática pedagógica em função da inclusão da pesquisa como componente organizador dos temas a serem trabalhados nos cursos e na escola.

As publicações acerca das práticas docentes orientadas e reconstruídas no PEAD/FACED/UFRGS e no CLPD/CEAD/UFPel mostram que os resultados obtidos na formação das alunas-professoras estão de acordo com os objetivos elencados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos. De modo geral, portanto, as publicações que trabalharam com as práticas docentes reconstruídas, a partir da formação no PEAD/FACED/UFRGS, apontaram o esforço reflexivo realizado pelas alunas-professoras na experimentação de recursos tecnológicos em suas ações docentes nas escolas. Em decorrência desse processo, ocorreu uma satisfação demonstrada pela aprendizagem e reorganização da prática.

Já no CLPD/CEAD/UFPel, foi possível compreender uma relação entre práticas docentes reconstruídas e a pesquisa como componente articulador dos demais componentes curriculares e da realidade vivenciada pelos sujeitos da comunidade. Definida, assim, como estratégia básica do processo de formação de professores, portanto, como elemento orientador ao longo de todo o curso. As investigações empreendidas pelas alunas-professoras, além do que era solicitado e orientado no curso, partiram da necessidade de problematizar questões sensíveis à própria prática docente. Isso ficou evidenciado pelos destaques dados, por um lado, à busca pelo maior conhecimento sobre a legislação que rege o plano de carreira no magistério da Educação Infantil, e por outro lado, ao empreendimento de levantar informações das famílias das crianças que são atendidas pela escola.

A partir dessas perspectivas, ao analisar a categoria “práticas orientadas e reconstruídas”, através do estudo das publicações e

dos próprios Projetos Pedagógicos de Curso e considerando essas configurações de trajetórias, pode-se inferir que a compreensão sobre as aprendizagens construídas durante o curso aparece como resultante do próprio processo de formação reflexiva pretendida pelos modelos dos cursos. Tal fato se sustenta pela perspectiva de Alarcão (2008), segundo a qual a formação do professor reflexivo se dá no processo, o que torna necessário viabilizar o espaço para tal desenvolvimento, integrando, de fato, teoria e prática.

Dentro desse entendimento, os cursos de pedagogia a distância, apresentados neste artigo, lançaram foco sobre a formação reflexiva das alunas-professoras. Esse pressuposto efetivou-se a partir das ideias geradoras que trazem a relação teoria-prática, da integração entre o ensino, da pesquisa e do uso intensivo das tecnologias como princípios organizadores dos seus currículos.

## Considerações Finais

O objetivo deste artigo foi compreender como ocorreu a formação do professor reflexivo a partir da problematização das práticas docentes que foram orientadas pelos cursos e reconstruídas nos espaços de atuação docente pelas alunas-professoras dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia na Modalidade a distância da UFRGS e da UFPel.

Para alcançar este objetivo, selecionou-se recortes de 73 publicações sobre os cursos, destacando nos seus extratos a presença da categoria “práticas orientadas e reconstruídas”. Esse corpus demonstrou que as alunas-professoras incorporaram às suas atividades ações que foram construídas durante a sua formação, especialmente aquelas relacionadas à integração das tecnologias digitais e à integração na pesquisa. Para evidenciar a presença dessas práticas nas publicações, considerou-se os relatos de experimentações de práticas pedagógicas orientadas e motivadas pelo curso e nas escolas; os relatos de experimentações

de novas práticas pedagógicas nas escolas; os relatos de novas configurações do espaço da sala de aula e/ou outros espaços escolares e; por fim, os relatos de práticas pedagógicas nas escolas.

Compondo essa articulação, ressalta-se que a leitura dos Projetos Pedagógicos dos Cursos indica uma série de elementos propostos para o trabalho de formação. Nesse sentido, o fato de as publicações terem direcionado suas análises, no caso do PEAD/FACED/UFRGS, para a integração das tecnologias nas práticas docentes, não significa que o curso tenha deixado de trabalhar na perspectiva da ação investigativa e da necessidade de fomentar a formação do professor reflexivo, fato que ficou pontuado pelas publicações que trazem a narrativa das próprias alunas-professoras. Essa perspectiva foi integrada com o uso das tecnologias digitais – que, por exemplo, ofereceram suporte para a elaboração dos portfólios reflexivos na web, os quais acompanharam o curso durante toda a sua realização. Da mesma forma, no CLPD/CEAD/UFPel, mesmo que a pesquisa tenha sido central nas construções realizadas no curso, este não deixou de problematizar a tecnologia no seu aspecto mediador nas interações efetivadas, pois o registro das investigações empreendidas foi realizado em plataformas digitais.

Os dois cursos mencionados, mesmo apresentando vicissitudes e características diferenciadas, oportunizaram a elaboração de espaços de aprendizagens e a construção de conhecimento a partir das práticas docentes orientadas pelos cursos e reconstruídas em outros contextos.

Por fim, cabe destacar que o presente artigo traz uma análise de uma das categorias encontradas na pesquisa sobre as publicações dos dois cursos citados acima. Nesse sentido, torna-se importante continuar a investigação, inclusive, a partir das relações que aparecem entre as diferentes categorias constituídas para o projeto de pesquisa mais amplo. Ao concluir este texto, identifica-se quão importante é o aprofundamento de investigações sobre o

impacto que a formação dos cursos tem na reorganização do trabalho docente nas escolas.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, PT: Porto Editora, 1996. p. 171-189.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; IANNONE, Leila Rentroia; SILVA, Maria da Graça Moreira da. Educação a Distância: oferta, características e tendências dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. **Estudos & Pesquisas Educacionais**. São Paulo, Fundação Victor Civita, p. 279-354, 2012.
- ARAGÓN, Rosane; CHARCZUK, Simone Bicca; ZIEDE, Mariangela Kraemer Lenz. Uma Arquitetura Pedagógica na Elaboração de Histórias Coletivas. In: MARTINS, Ernane Rosa (Org.). **Informática Aplicada à Educação**. 2. ed. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019, v. 2, p. 99-110.
- ARAUJO, Alexandre Ramos de. **Práticas pedagógicas em transformação: contribuições da interdisciplina na representação do mundo pela matemática no Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. 2010. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2010.
- ARAUJO, Alexandre Ramos de et al. Portfólio De Aprendizagem: uma leitura a partir da abstração reflexionante. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E PSICOLOGIA GENÉTICAS: RETROSPECTIVAS E PERSPECTIVAS, 3., 2013, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa, 2013. p. 470-482.
- ARAÚJO, R. C. S. G., GHEDIN, E. L., & ARAÚJO, C. P. A formação do professor crítico-reflexivo: uma análise das produções científicas da CAPES nos últimos 10 anos. **Observatorio de la Economía Latinoamericana**, v. 21, n. 7, p. 7263-7278, 2023. DOI: <https://doi.org/10.55905/oelv21n7-079>. Acesso em: 26 ago. 2023.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- BORDAS, Méridon Campos; NEVADO, Rosane Aragón; CARVALHO, Marie Jane Soares. **Curso de Licen-**

**ciatura em Pedagogia:** Anos Iniciais do Ensino Fundamental – modalidade EAD. Porto Alegre, 2004. (Projeto do curso).

BORDAS, Mérion Campos; CARVALHO, Marie Jane Soares; NEVADO, Rosane Aragón. Formação de professores: pressupostos pedagógicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia/EAD. **Informática na Educação:** Teoria e Prática, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 143-167, 2005.

BRANDENBURG, C.; PEREIRA, A. S. M.; FIALHO, L. M. F. Práticas reflexivas do professor reflexivo: experiências metodológicas entre duas docentes do ensino superior. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 1-16, 2019. DOI: 10.47149/pemo.v1i2.3527. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3527>. Acesso em: 26 ago. 2023.

DEGRANDE, D. H. S., & GOMES, A. A. Formação inicial: a concepção do professor reflexivo. **Perspectivas Em Diálogo: Revista De Educação E Sociedade**, v. 6, n. 11, p. 169-183, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/7895>. Acesso em: 26 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Col. Leitura)

GRASEL, Patrícia; CARVALHO, Marie Jane Soares. Formação De Professores: práticas em Educação a Distância. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 10., Belém, 11-13 jun. 2013, **Anais [...]**. Belém: UNIREDE, 2013. p. 01-14.

GRASSI, Daiane; CARVALHO, Marie Jane Soares. **Arquiteturas Pedagógicas nas Docências das Alunas-Professoras do Curso de Pedagogia a Distância da UFRGS:** ensaio, relato e considerações. São Paulo: ABED, abr. 2010.

KIELING, José Fernando; SOUZA, Maria da Graça. Gestão das desigualdades, mudança e emancipação. In: FÓRUM DE ESTUDOS: LEITURAS DE PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO POPULAR E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL, 14., 2012. Erechim. **Anais [...]**. Erechim, 2012.

MELLO, Eliane de; MÖBBIS, Adriane da Silva Machado. Pesquisa participante no Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFPel: “ser e não ser professora...”. In: FÓRUM DE ESTUDOS: LEITURAS DE PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO POPULAR E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL, 14., 2012. Erechim. **Anais [...]**. Erechim, 2012.

MILLAN, Gerson Luiz. **Compreensões sobre práticas pedagógicas apoiadas pelas tecnologias digitais.** 2016. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Educação.** Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denise; TEIXEIRA, Alex Niche. Análises qualitativas nos estudos organizacionais: As vantagens do uso do Software Nvivo. **Alcance.** Itajaí, v. 23, n. 4, p. 578-587, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4777/477749961009/477749961009.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2021.

NEVADO, Rosane Aragón; CARVALHO, Marie Jane Soares; MENEZES, Crediné Silva. Metarreflexão e a construção da (trans)formação permanente: estudo no âmbito de um curso de pedagogia a distância. In: VALENTE, José Armando; BUSTAMANTE, Silvia Branco Vidal (orgs.). **Educação a distância:** prática e formação do profissional reflexivo. São Paulo: Avercamp, 2009. p. 83-108.

NEVADO, Rosane Aragón; CARVALHO, Marie Jane Soares; MENEZES, Crediné Silva. (org.). **Aprendizagem em Rede na Educação a Distância:** estudos e recursos para a formação de professores. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007.

NEVADO, Rosane Aragón; MENEZES, Crediné Silva; VIEIRA JÚNIOR, Ramon Rosa Maia. Debate de Teses – Uma Arquitetura Pedagógica. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 22., 2011, Aracaju. **Anais [...]**. Aracaju: WIE, 2011. p. 820-829.

PEREIRA, Lucia Helena. A análise de conteúdo: um approach do social. **Cadernos de Sociologia:** Pesquisa Social Empírica: Métodos e Técnicas, Porto Alegre, v. 9, p. 87-114, 1998.

QUADROS, Amanda Maciel de. **Práticas Educativas e tecnologias digitais de Rede:** Novidade ou Inovação? 2013. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

TURCHIELO, Luciana Boff; ARAGÓN, Rosane. A Construção do Pensamento Reflexivo em um Curso de Pedagogia a Distância. **Revista e-Curriculum.** São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1239-1262, set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p1239-1262>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/>

[view/41257/29928](#). Acesso em: 16 nov. 2021.

ZACCARON, Ana Beatriz Michels et al. Uso Pedagógico das Tecnologias Digitais: do Fazer ao Compreender. **Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 10, n. 3, p. 01-10, dez. 2012.

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

ZORZI, Analisa; KIELING, Francisco dos Santos; RODRIGUEZ, Lilian Lorenzato. Parceria com escolas públicas locais: Uma estratégia pedagógica para aproximar os objetos da pedagogia dos estudantes no Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância

da UFPel/RS. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 2015, Maceió. **Anais [...]**. Maceió, 2015. p. 616-624.

ZORZI, Analisa. **Entre o Social e o Individual: as trocas intelectuais e as trajetórias cognitivas no desenvolvimento da autonomia intelectual**. 2018. 217f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

*Recebido em: 29/03/2023*  
*Aprovado em: 30/11/2023*



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

# APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NOS CURSOS PRÉ-UNIVERSITÁRIOS POPULARES: O QUE DIZEM OS EGRESSOS

*Marina Dias Saraiva\**

*Universidade Estadual de Campinas*

<https://orcid.org/0000-0002-4909-0276>

*Elaine Gomes Matheus Furlan\*\**

*Universidade Federal de São Carlos*

<https://orcid.org/0000-0002-5413-7964>

## RESUMO

A partir do interesse em compreender aspectos sobre a aprendizagem da docência no contexto das licenciaturas nas áreas de Ciências da Natureza, verificou-se a potencialidade em investigar os cursos pré-universitários populares (CPUPs) na construção dos conhecimentos necessários para a prática docente. Respaldando-se na perspectiva sobre a base de conhecimento proposta por Shulman, o presente trabalho objetivou compreender a importância da atuação nos CPUPs para a aprendizagem da docência, a partir da análise das vivências dos egressos dos cursos de licenciatura que atuaram como docentes neste espaço. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que tem como sujeitos professores egressos e licenciados pelos cursos de Química, Física e Ciências Biológicas de algumas universidades do estado de São Paulo, que foram localizados e concordaram em responder um questionário. Os resultados apontam, especialmente, para dificuldades relacionadas aos conhecimentos pedagógicos da docência.

**Palavras-chave:** cursos pré-universitários populares, base de conhecimento, ensino de ciências, alunos egressos.

## ABSTRACT

### LEARNING TO TEACH IN THE POPULAR PRE-UNIVERSITY COURSES: WHAT GRADUATES SAY

From the interest in understanding the aspects of learning to teach in the context of the Licenciateship courses in Natural Sciences, we verified the potential of investigating the popular pre-university courses (CPUPs, Portuguese initials) in the knowledge construction needed for the teaching practice. Based on the knowledge base proposed by Shulman, this research aimed to understand the importance of working in CPUPs for learning to teach from the analysis

\* Mestranda no Programa de Pós-Graduação do Instituto de Química da Universidade Estadual de Campinas. Especialista em Ensino de Ciências pela UniNectar. Docente da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, atuante na Escola Estadual Dom Barreto, Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: [marinadsaraiva@gmail.com](mailto:marinadsaraiva@gmail.com)

\*\* Doutora em Educação pela PUC-SP. Docente do DCNME e PPGEdCM na Universidade Federal de São Carlos, Araras, São Paulo, Brasil. E-mail: [elainefurlan@ufscar.br](mailto:elainefurlan@ufscar.br)

of the experiences of graduates who worked as teachers in these spaces. This qualitative research has as its subjects, graduates from Licentiate courses on Chemistry, Physics and Biology from some universities of São Paulo state, who were contacted and agreed to answer an online questionnaire. The results point especially to difficulties related to general pedagogical knowledge of teaching. **Key words:** popular pre-university courses, knowledge base, science teaching, graduates.

## RESUMEN

### APRENDIZAJE DE LA DOCENCIA EN CURSOS PREUNIVERSITARIOS POPULARES: LO QUE DICEN LOS EGRESADOS

A partir del interés por comprender aspectos del aprender a enseñar en el contexto de las carreras en las áreas de Ciencias Naturales, se constató la potencialidad de indagar en los cursos preuniversitarios populares (CPUPs) en la construcción de los saberes necesarios para la práctica docente. A partir de la perspectiva sobre la base de conocimientos propuesta por Shulman, este estudio tuvo como objetivo comprender la importancia del trabajo en CPUPs para el aprendizaje de la docencia, a partir del análisis de las experiencias de egresados que actuaron como docentes en estos espacios. Se trata de una investigación cualitativa cuyos sujetos fueron profesores egresados y licenciados de las carreras de Química, Física y Ciencias Biológicas en algunas universidades del estado de São Paulo, que fueron localizados y accedieron a responder un cuestionario. Los resultados apuntan especialmente a dificultades relacionadas con el saber pedagógico de la enseñanza.

**Palabras-clave:** cursos preuniversitarios populares, base de conocimientos, enseñanza de las ciencias, alumnos egresados.

## Introdução<sup>1</sup>

A formação docente é a área de estudo dos processos de aprendizagem pelos quais um sujeito passa para aprimorar os conhecimentos e auxiliar o seu desenvolvimento profissional (Garcia, 1999). Assim, caracteriza-se como uma área de conhecimento e investigação interessada nos processos sistemáticos e organizados pelos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional.

A docência é compreendida como uma profissão aprendida durante toda a vida, desde os primeiros contatos do indivíduo com o professor ao entrar na pré-escola, passando por

todo o processo de escolarização e cursos de formação inicial e continuada, perdurando ao longo da vida profissional do docente. A partir disso, é necessário que as licenciaturas se apresentem como o momento de aprendizagem que propicia ao futuro docente processos de como ensinar e atuar profissionalmente em um determinado contexto educacional (Mizukami; Reali, 2010).

Como parte da aprendizagem profissional, no contexto educacional, podemos destacar várias situações formativas no âmbito curricular e extracurricular. Ao lado dos estágios supervisionados e dos programas de iniciação à docência, os projetos de extensão universitários têm um papel importante na formação

<sup>1</sup> Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos através da Plataforma Brasil sob o CAAE 94322418.9.0000.

inicial dos futuros professores, pois propiciam práticas que podem contribuir para a aprendizagem da docência.

O termo “extensão universitária” surge na legislação educacional brasileira na década de 1930, e a prática tornou-se obrigatória nas instituições de ensino superior apenas em 1968 (Arroyo; Rocha, 2010). O Programa de Extensão da Secretaria de Ensino Superior – MEC Brasil (PROEXT) considera a extensão como “o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade” (Brasil, 2003).

Segundo Arroyo e Rocha (2010), a extensão pode ser compreendida como um processo educativo que visa a articular o ensino e a pesquisa dentro da universidade com as questões sociais, aprimorando a formação dos futuros profissionais e transformando a realidade social fora dos muros da universidade. Além disto, deve apresentar ação promotora de divulgação do conhecimento produzido pela universidade para a sociedade fora do ambiente universitário, sendo local de desenvolvimento e oferta de formação de profissionais capacitados a interferir em determinada realidade social em que se encontram. Logo, entende-se que os projetos de extensão não devem ter caráter assistencialista, e sim operar como iniciativas que promovam debate sobre questões na sociedade, colaborando com a integração dos indivíduos e aprimorando a formação dos cidadãos dentro e fora da universidade (Arroyo; Rocha, 2010).

Não é incomum ver a extensão sendo equivocadamente posta, na universidade, como atividade separada ou paralela ao ensino e à pesquisa, ignorando a indissociabilidade. Deste modo, um projeto de extensão indissociável na construção do currículo deve ser socialmente referenciado e responder às demandas da sociedade em geral, tornando a universidade mais próxima do meio no qual está inserida (Sampaio, 2010). Para que seja eficiente, esta atividade precisa ser planejada e crítica em relação ao contexto em que será produzida, buscando

a comunidade como parte da realidade que proporciona condições para a formação de um pensamento crítico, estando, assim, a extensão inserida numa prática com relação direta entre a pesquisa e o ensino, para que alcance, deste modo, uma práxis real (Rodrigues, 2006).

Uma das categorias de projeto de extensão mais recorrente em universidades públicas e que possibilitam ao licenciando ter proximidade com a prática docente são os cursos pré-universitários populares (CPUPs), desenvolvidos em grande parte das instituições públicas de ensino superior federais e estaduais. Nestas instituições, existe uma gama de cursinhos como projetos de extensão, cujos participantes são alunos voluntários ou bolsistas, que atuam como docentes com apoio e acompanhamento de professores universitários – coordenadores do projeto para o desenvolvimento das atividades.

Na literatura, ainda há poucos estudos tanto sobre a aquisição de aprendizagem da docência pelos estudantes de licenciatura atuantes nesses CPUPs quanto com enfoque nos egressos dos cursos de licenciatura em Ciências, Ciências Biológicas, Física e Química das instituições de ensino superior (IES) estaduais e federais do estado de São Paulo. Trabalhar com a visão de egressos de graduação, de forma geral, é uma maneira de trazer medidas avaliativas e reflexivas sobre a formação acadêmica proporcionada. Nos cursos de licenciatura, a perspectiva dos egressos corrobora com o entendimento sobre as competências relevantes para o fazer docente; o estudo com os licenciados e suas trajetórias contribui para pensar na diversidade de caminhos para a formação docente (Cardoso; Felicetti, 2016).

Os trabalhos localizados, de modo geral, apontam a atuação de futuros professores em CPUPs como vantajosa, sendo um ambiente oportuno para a reflexão acerca da prática docente e dos conteúdos assimilados durante a formação inicial, inserindo e aproximando os licenciandos da realidade escolar. Além disso, a atuação proporciona a construção e aquisição de conhecimentos para o exercício da profissão,

cuja aprendizagem se dá conforme a exercem (Moraes; Oliveira, 2006; Manchur; Suriani; Cunha, 2013; Verrangia, 2013; Braga et al., 2015).

Segundo Mizukami e Reali (2010), essa aprendizagem e preparação necessitam de domínio dos conhecimentos específicos da área de atuação do profissional, de preparação pedagógica e do conhecimento de práticas de ensino a serem desenvolvidas em sala de aula. Nesse sentido, os CPUPs podem atuar como articuladores desses conhecimentos adquiridos nos cursos de formação inicial com a prática docente.

O domínio do conhecimento específico, embora não seja suficiente para converter o indivíduo em professor, é essencial à atividade docente, precisando que este conhecimento seja compreendido através de uma perspectiva pedagógica. Essa perspectiva é dada pelo conhecimento pedagógico e pelo conhecimento pedagógico do conteúdo, indicando a importância de uma boa preparação no curso de formação inicial (Mizukami; Reali, 2010).

O conteúdo pedagógico, o conteúdo específico e o conhecimento pedagógico do conteúdo formam, para Shulman (1986; 2004), a base do conhecimento (*knowledge base*) necessária à atuação do docente. O conhecimento do conteúdo (*content knowledge*) pode ser compreendido como “a quantidade e a organização do conhecimento em si na mente do professor” (Shulman, 1968, p. 9, tradução nossa), ou seja, o domínio e organização de um conteúdo específico, por exemplo, da química, física ou da biologia, que o professor irá lecionar na aula. O conhecimento pedagógico (*general pedagogical knowledge*) é descrito como o conhecimento sobre “os princípios e estratégias gerais da administração da sala de aula e sua organização” (Shulman, 2004, p. 92, tradução nossa). Já o conhecimento pedagógico do conteúdo (*pedagogical content knowledge*), foco principal do tripé de conhecimentos, é definido como “conhecimento do conteúdo para se ensinar” (Shulman, 1986, p. 9, tradução nossa), ou seja, a forma de transformar um conteúdo específico, que precisa ser assimilado pelo aluno, em

uma forma que seja compreensível por todos. É o conhecimento pedagógico do conteúdo que diferencia um profissional docente dos demais conhecedores do conteúdo específico. Essa base de conhecimento é mais limitada durante os anos de formação inicial, se desenvolvendo, aprofundando, diversificando e tornando-se flexível a partir da reflexão sobre sua experiência profissional (Mizukami, 2004).

Mesmo com todas as limitações da formação inicial para a construção da base de conhecimento, as práticas pedagógicas são espaços propícios para a construção e desenvolvimento desse tipo de conhecimento (Mizukami; Reali, 2010). Para Shulman (2004), o conhecimento a partir da aprendizagem durante a prática docente é extenso, propiciando ao professor o contato com o conhecimento tácito trazido pelo aluno, entre outros aspectos. Logo, é durante essas práticas que a base de conhecimento se desenvolve, devido a situações concretas de ensino. Retoma-se aqui, portanto, a importância dos projetos de extensão, principalmente os CPUPs vinculados a universidades pois, no caso desses projetos, os alunos vivenciam efetivamente a realidade do trabalho em sala de aula e contam com suporte docente dos professores universitários, fato dito como primordial por Cavalcante e Farias (2016) para que o licenciando tenha conhecimento da prática docente.

Este trabalho procurou, considerando o exposto sobre o tema e respaldado na base de conhecimento proposta por Shulman, compreender a importância da atuação nos CPUPs para a aprendizagem da docência, a partir da análise da reflexão sobre a vivência por parte dos egressos dos cursos de licenciatura em Ciências, Ciências Biológicas, Física e/ou Química que atuaram como docentes neste espaço.

## Metodologia

Os fatos educacionais não são atemporais, devendo ser estudados dentro do contexto histórico e social no qual estão inseridos; evi-

dencia-se, assim, a necessidade de métodos que acompanhem este caráter dinâmico da educação (Lüdke; André, 2012). Diversas variáveis agem e interagem ao mesmo tempo numa ação múltipla, logo, restringir-se a algumas delas é dar enfoque apenas a uma parte reduzida do objeto que se pretende estudar, especificando análises e não levando à compreensão geral da dinâmica complexa do fenômeno que será estudado. Para evitar essa perda, é utilizada a abordagem qualitativa de pesquisa, caracterizada como o contato entre o pesquisador e seu objeto de estudo (situação ou ambiente) para que o contexto em que se encontra seja determinado. Os dados obtidos são descritivos em sua maior parte, retratando situações, pessoas e acontecimentos, sendo utilizados entrevistas, depoimentos e questionários abertos. O processo é mais importante do que o produto, pois entende-se que o problema é manifestado nas atividades, procedimentos e interações cotidianas (Lüdke; André, 2012).

Entre as diversas formas de pesquisas no âmbito da abordagem qualitativa, é possível citar a pesquisa documental. A pesquisa documental é caracterizada pela coleta de informações por via oral, escrita ou visualizada. Tal coleta consiste em classificação, seleção difusa e utilização de informações de toda espécie, e compreende até mesmo as técnicas e métodos que propiciam a sua busca e identificação (Fachin, 2006). No âmbito da pesquisa documental, são considerados documentos quaisquer objetos capazes de comprovar fatos e acontecimentos, que apresentam conteúdo sem ter, necessariamente, passado por qualquer tratamento analítico. Entre eles é possível citar informações na forma de texto, imagem, som, sinais (papel, madeira ou pedra), gravações, pinturas, incrustações, documentos oficiais e jurídicos, entre outros (Gil, 2010; Severino, 2007; Fachin, 2006).

A pesquisa documental molda-se de acordo com o referencial teórico do pesquisador, pois os documentos selecionados e suas análises devem corresponder às questões de pesquisa, sendo

necessária, por parte do pesquisador, habilidade reflexiva e criativa para compreender o problema e as relações existentes no contexto, para só assim elaborar conclusões. Este método permite a investigação de determinado problema de forma indireta, por meio de estudo de documentos produzidos pelo ser humano e que revelam seu modo de ser, viver e compreender um fato social. Para estudar tais documentos, é necessário que o pesquisador o faça a partir do ponto de vista de quem os produziu, necessitando de cuidado e perícia para que não se comprometa a validade do estudo (Silva et al., 2009).

Além da abrangência documental, esta pesquisa explorou aspectos da utilização de questionários conforme discutido por Chaer, Diniz e Ribeiro (2011), demonstrando vantagens deste uso e contribuindo para a coleta de dados pretendida. Posteriormente, os resultados foram categorizados e analisados com apoio da análise de conteúdo (Bardin, 2016).

Assim, a presente pesquisa desenvolveu-se como pesquisa documental fundamentada na abordagem qualitativa, com apoio também de questionário on-line, de acordo com os seguintes procedimentos metodológicos:

1. Mapeamento dos cursos de licenciatura em Ciências, Ciências Biológicas, Física e Química das Instituições de Ensino Superior (IES) do estado de São Paulo, realizado a partir de consulta textual dos nomes dos cursos no site e-MEC, plataforma oficial do Ministério da Educação (MEC). Foram computados apenas os cursos de licenciatura presenciais.
2. Mapeamento dos CPUPs vinculados a IES do estado de São Paulo. Para isto, foi realizada, primeiramente, a identificação das IES presentes em São Paulo através da plataforma e-MEC. Após, realizou-se uma busca na plataforma Google pelos termos “curso pré-universitário popular” seguido da IES. Os dados obtidos foram cruzados com o mapeamento dos cursos de licenciatura, para se identificar os CPUPs objetos da pesquisa.

3. A partir do contato com as coordenações dos cursos de licenciatura obtidos através do primeiro passo metodológico, e com as coordenações dos CPUPs localizados no segundo passo, foi realizada a busca dos egressos dos cursos dos anos de 2013 a 2017. Estes egressos foram identificados como sujeitos da pesquisa apenas após responderem ao questionário.
4. Enviou-se para os egressos, através de contato por e-mail (feito pela pesquisadora ou pelas coordenações), o questionário on-line, no sentido de verificar o encaminhamento profissional, além de questões acerca da prática docente e as reflexões sobre a vivência nos CPUPs.

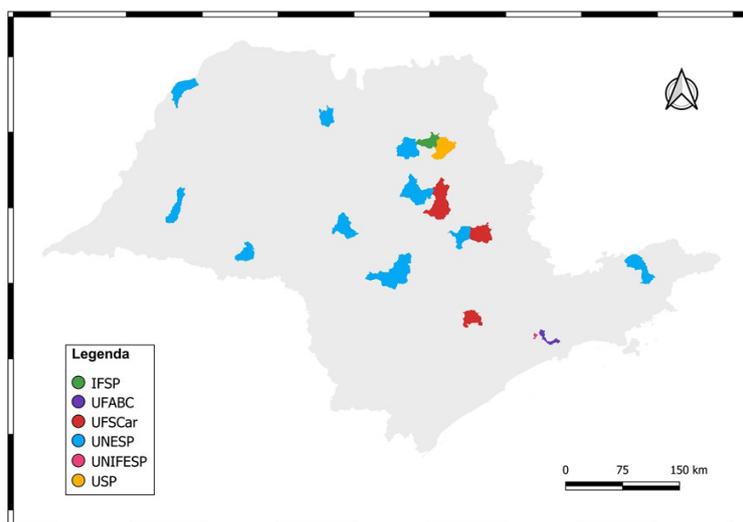
## Mapeando os cursos de licenciatura e os CPUPs

Os cursos presenciais de licenciatura em Ciências, Ciências Biológicas, Física e Química das IES do estado de São Paulo foram mapeados e, ao todo, foram encontradas sete IES que oferecem estas licenciaturas (IFSP, UFABC, UFSCar, Unicamp, Unifesp, Unesp e USP), em um total de 37 *campi*. Destes, 19 oferecem o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, 21 oferecem Licenciatura em Física e 21 oferecem o curso de

Licenciatura em Química. Incluiu-se também o curso de Licenciatura em Ciências da Unifesp, ofertado no *campus* de Diadema, por oferecer, a partir do terceiro ano, a possibilidade de habilitação específica em uma das áreas das Ciências (Biologia, Física, Matemática e Química), e o curso de Licenciatura Integrada em Química e Física da Faculdade de Educação da Unicamp, por oferecer a possibilidade de que o graduando habilite-se em Química ou Física após o 4º semestre. Não se incluiu a Licenciatura em Ciências da Natureza, oferecida pela USP, campus São Paulo, por oferecer formação voltada à docência para o Ensino Fundamental.

Para o mapeamento dos CPUPs, foram incluídas todas as IES públicas do estado de São Paulo, resultando em 11 instituições (FAMEMA, FAMERP, FATEC, IFSP, ITA, UFABC, UFSCar, Unesp, Unicamp, Unifesp e USP), em 55 cidades. Em seguida, foi realizado um levantamento através da plataforma Google pelos termos “curso pré-universitário popular” seguido da IES, o que resultou em 96 CPUPs. Após contato com a coordenadoria de cada um, 23 foram caracterizados como projeto de extensão das IES, nos quais os discentes atuam como professores do projeto. Os 23 projetos encontrados pertencem a 6 IES e estão distribuídos em 17 cidades de São Paulo (Figura 1) onde há oferta das Licenciaturas em Ciências Biológicas, Física e/ou Química.

**Figura 1** – Distribuição dos CPUPs no estado de São Paulo.



Fonte: elaborado pelas autoras.

Os projetos identificados estão dispostos por instituição e campus no Quadro 1, destacando-se a ocorrência de mais de um CPUP em algumas cidades.

**Quadro 1** – CPUPs identificados como projetos de extensão dos campi das instituições federais e estaduais de São Paulo que ofertam os cursos de Licenciatura em Ciências, Ciências Biológicas, Física e Química.

| INSTITUIÇÃO        | CAMPUS                | CPUP  |
|--------------------|-----------------------|---|
| IFSP               | Sertãozinho           | Curso Pré-Vestibular IFSP-SRT   |
| UFABC              | Santo André           | Escola Preparatória da UFABC  |
| UFSCar             | Araras                | Curso Pré-Universitário Popular UFSCar                                |
|                    | São Carlos            | Curso Pré-Vestibular da UFSCar  |
|                    | Sorocaba              | Curso Pré-Vestibular Educação e Cidadania                             |
| Unesp              | Araraquara            | CUCA (Curso Unificado do Campus de Araraquara)                        |
|                    | Assis                 | 1ª opção  |
|                    | Bauru                 | Primeiro de maio – Cursinho Pré-Vestibular da Faculdade de Engenharia |
|                    |                       | Cursinho Principia  |
|                    |                       | Cursinho Ferradura  |
|                    | Botucatu              | Cursinho Atena  |
|                    |                       | Cursinho Desafio  |
|                    |                       | Cursinho Pré-Vestibular da FCA  |
|                    | Guaratinguetá         | Cursinho Pré-Vestibular da UNESP                                      |
|                    | Ilha Solteira         | Cursinho Diferencial  |
|                    | Jaboticabal           | Cursinho Ativo  |
|                    | Presidente Prudente   | Cursinho Ideal  |
|                    | Rio Claro             | Cursinho ATHO   |
|                    | São José do Rio Preto | Cursinho Metamorfose  |
|                    |                       | VEST JR   |
| Cursinho Vitoriano |                       |   |
| Unifesp            | Diadema               | Cursinho Universitário CIUNI  |
| USP                | Ribeirão Preto        | Cursinho Hypatia de Exatas  |

Fonte: elaborado pelas autoras.

A Unesp está presente como IES com maior número de CPUPs, devido à sua distribuição por todo o estado de São Paulo. A instituição possui *campi* em 24 municípios paulistas, distribuídos entre capital, interior e litoral.

O oferecimento de CPUPs vinculados a IES públicas e dispostos ao longo das diferentes regiões do estado permite atender ao cunho

social destes projetos. Os CPUPs surgem no Brasil durante a década de 1980, a partir de movimentos sociais, com o objetivo de contribuir para a democratização do acesso ao ensino superior (Braga et al., 2015). Assim, uma distribuição destes projetos ao longo do estado assiste o objetivo dos CPUPs, a partir do desenvolvimento de atividades educativas para

a população socioeconomicamente desfavorecida nas mais diversas localidades de São Paulo.

## Identificação dos egressos

A localização dos egressos foi feita por meio de contato com as coordenações dos cursos de licenciatura e com as coordenações dos CPUPs. A primeira dificuldade da pesquisa foi conseguir o contato (e-mail) dos possíveis sujeitos. A maior parte das coordenações de cursos das IES respondeu ao contato realizado pela pesquisadora; entretanto, por conta de regulamentos internos, não podiam ceder os dados de contato dos egressos, mas concordaram em fazer a divulgação da pesquisa para todos os egressos dos anos de 2013 a 2017. Apenas uma coordenação compartilhou os contatos dos ex-alunos, os quais foram contactados diretamente pela pesquisadora. Por parte das coordenações dos CPUPs, embora 11 tenham respondido e disponibilizado informações sobre o curso e sobre os egressos, apenas uma enviou a lista de contatos. Além disso, oito coordenações não responderam e quatro não possuíam e-mail próprio ou válido. Uma vez que a divulgação e o contato da pesquisa foram

feitos, em sua maior parte, pelas coordenações, o número exato de sujeitos só pôde ser efetivamente contabilizado após responderem o questionário on-line.

O instrumento ficou disponível pela plataforma Formulários Google por dois meses. Ao fim deste período, haviam sido obtidas 26 respostas, das quais 19 foram verificadas como válidas para serem sujeitos da pesquisa, doravante denominados participantes, tendo sido descartadas as respostas de bacharéis, de atuantes em cursinhos que não são caracterizados como projeto de extensão, de graduados em licenciatura não contemplada neste trabalho ou que atuaram nos projetos após a conclusão do curso. Os participantes foram identificados pelo curso de formação inicial, instituição de origem, cidade da IES, ano de conclusão do curso de formação inicial, CPUP em que atuou e o período de atuação (Quadro 2). Para suprimir os nomes reais dos participantes, foi adotado neste trabalho um código alfanumérico composto pela inicial do curso (B – licenciatura em Ciências Biológicas, F – licenciatura em Física e Q – licenciatura em Química) e um número que segue a ordem das respostas ao questionário.

**Quadro 2** – Identificação dos egressos participantes.

| PARTICIPANTE | CURSO               | IES    | Cidade                | ANO DE FORMAÇÃO | CPUP      | PERÍODO DE ATUAÇÃO        |
|--------------|---------------------|--------|-----------------------|-----------------|-----------|---------------------------|
| B1           | Ciências Biológicas | UNESP  | Bauru                 | 2013            | Ferradura | 2012 a 2013               |
| B2           | Ciências Biológicas | UNESP  | Bauru                 | 2015            | Ferradura | 2013 a 2015               |
| B3           | Ciências Biológicas | UNESP  | São José do Rio Preto | 2017            | Vest Jr.  | -                         |
| B4           | Ciências Biológicas | UFSCar | Araras                | 2013            | UFSCurso  | 2012 a 2014               |
| B5           | Ciências Biológicas | UFSCar | Araras                | 2015            | UFSCurso  | 2011 a 2012 e 2014 a 2015 |
| B6           | Ciências Biológicas | UNESP  | São José do Rio Preto | 2015            | Vitoriano | 2013 a 2015               |
| B7           | Ciências Biológicas | UFSCar | Araras                | 2014            | UFSCurso  | 2010 a 2014               |
| B8           | Ciências Biológicas | UFABC  | Santo André           | 2016            | EPUFABC   | 2013                      |
| B9           | Ciências Biológicas | UFSCar | Araras                | 2016            | UFSCurso  | 2012 a 2016               |

|    |         |        |                       |      |             |                    |
|----|---------|--------|-----------------------|------|-------------|--------------------|
| F1 | Física  | UNESP  | Presidente Prudente   | 2015 | Ideal       | 2013               |
| F2 | Física  | UNESP  | São José do Rio Preto | 2016 | Vest Jr.    | 2012               |
| Q1 | Química | UNESP  | São José do Rio Preto | 2017 | Metamorfose | 2016 a 2017        |
| Q2 | Química | UNESP  | Araraquara            | 2015 | CUCA        | 2013 a 2014        |
| Q3 | Química | UFSCar | Araras                | 2015 | UFSCurso    | 2011               |
| Q4 | Química | UFSCar | Araras                | 2014 | UFSCurso    | 2011 a 2014        |
| Q5 | Química | UFSCar | Araras                | 2014 | UFSCurso    | 2013 a 2014        |
| Q6 | Química | UFSCar | Araras                | 2015 | UFSCurso    | 2013 a 2015        |
| Q7 | Química | UFSCar | Araras                | 2015 | UFSCurso    | 2011 a 2012 e 2014 |
| Q8 | Química | UFABC  | Santo André           | 2016 | EPUFABC     | 2014 a 2015        |

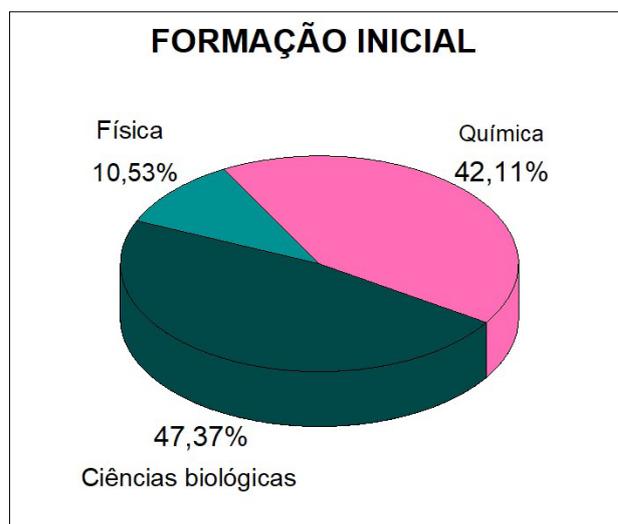
Fonte: elaborado pelas autoras.

A maior parte dos participantes atuou nos CPUPs quando cursava a segunda metade da graduação (3º ano em diante), como demonstrado no Quadro 2. A informação do período de atuação do participante B3 é nula pois, em sua resposta no questionário, considerou período como turno do dia, e não como data.

A partir dos dados sobre a formação inicial dos participantes, foi possível verificar que a maior parcela é graduada em cursos de licenciatura em Ciências Biológicas (47,37%), enquanto poucos participantes tiveram formação inicial em licenciatura em Física (10,53%) (Figura 2). Entretanto, este dado pode estar enviesado devido à baixa adesão de graduados em licenciatura em Física à pesquisa, pois apenas dois participantes declararam ter sua formação inicial nesta área.

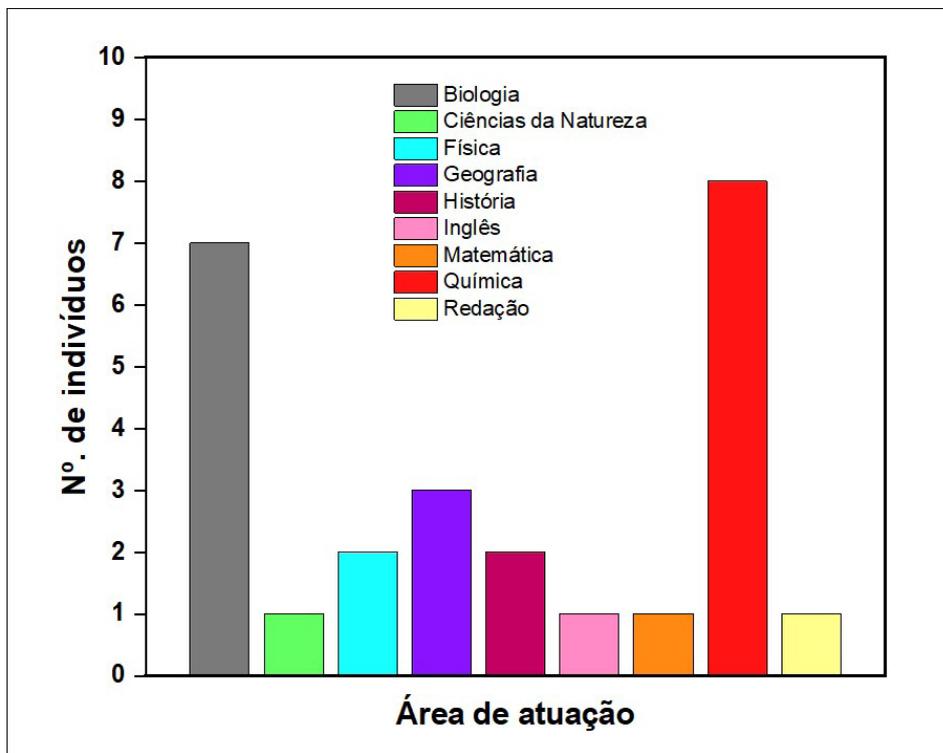
As áreas de atuação nos CPUPs indicadas pelos participantes estão representadas na Figura 3. Em algumas áreas inclui-se a contagem de subáreas que foram citadas pelos participantes, como, por exemplo, na Biologia, que inclui Zoologia, Botânica e Fisiologia. A soma total de indivíduos nas áreas ultrapassa o total de participantes da pesquisa, pois mais de uma pessoa respondeu ter atuado em duas ou mais áreas.

Figura 2. Distribuição dos sujeitos da pesquisa por curso de formação inicial.



Fonte: elaborado pelas autoras.

Através destes resultados foi possível perceber que alguns dos participantes atuaram em áreas não correlatas com sua área de formação inicial. Este foi o caso dos participantes B1, B2 e B9, que atuaram em Geografia; Q4 e Q6, que atuaram em História; B5, que atuou em Inglês, e B7, que atuou em Química, mas também em Redação. Outro fato observado é que os participantes que lecionaram durante semestres mais avançados da graduação tenderam a atuar em suas próprias áreas de formação inicial.

**Figura 3.** Distribuição dos sujeitos por área de atuação nos CPUPs.

Fonte: elaborado pelas autoras.

A partir da análise de conteúdo (Bardin, 2016), foram analisadas as respostas do questionário, identificando questões inerentes à motivação para atuação no CPUP, dificuldades encontradas durante a atuação e questões sobre a aprendizagem da docência e raciocínio pedagógico, aspectos que serão discutidos a seguir.

## A motivação para participar do projeto

Entre os participantes observou-se dois grupos de relatos sobre a atuação no CPUP: 1) questões relativas à docência (aquisição de experiência na prática docente, possibilidade de descobrir-se docente, gosto por lecionar e questões financeiras – categoria DC); 2) questões relativas ao caráter social do projeto (gosto pelo projeto, a retribuição à sociedade pela oportunidade de estar no ensino superior público, contribuição para o acesso das camadas menos favorecidas ao ensino supe-

rior – categoria CS). Neste trabalho, daremos enfoque à categoria DC.

A categoria DC foi mais recorrente nas respostas obtidas. Esta prevalência pode estar relacionada ao fato de que a oportunidade de atuar no CPUP constituiu o primeiro contato real de licenciandos com a sala de aula, proporcionando-lhes experiências docentes, bem como fazendo aflorar as facilidades e dificuldades da profissão. Como apontado por Manchur, Suriani e Cunha (2013), os licenciandos que participam de projetos de extensão, como os CPUPs, possuem uma oportunidade de imersão na realidade da sala de aula; logo, os CPUPs possibilitam aos estudantes de graduação uma aproximação com a prática de sua profissão. Isso torna-se, então, um momento proveitoso para a determinação do encaminhamento e desenvolvimento profissional, pois o contato com o contexto escolar e da prática docente proporciona a aquisição de conhecimentos pelos participantes, bem como faz surgir as dificuldades inerentes ao primeiro contato com a docência.

## As dificuldades na atuação e a aprendizagem da docência

As dificuldades relatadas pelos participantes desta pesquisa foram categorizadas a fim de relacioná-las com a base de conhecimento, questões de gestão e infraestrutura, e tópicos pessoais. Assim, na categoria Conhecimento Específico e Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CC) encontram-se assuntos envolvendo a área de atuação, o conteúdo lecionado no projeto e sua relação (existente ou não) com a formação do indivíduo, preparação de aulas, interdisciplinaridade, e a ocorrência de aulas com acessibilidade a alunos com necessidades educacionais especiais (auditivas e visuais). Esta categoria relaciona-se ao que Shulman (1986; 2004) denomina de conteúdo específico e conhecimento pedagógico do conteúdo, por se tratar de pontos que envolvem tanto a quantidade e organização do conhecimento na mente do professor, quanto a transformação do conteúdo em uma forma que permita a assimilação por todos os discentes.

A dificuldade na escolha de metodologia, na elaboração de aulas, a falta de experiência lecionando, a dificuldade de adequar a metodologia ao nível de conhecimento dos alunos e a dificuldade de encontrar a melhor linguagem a ser utilizada para expressar o conteúdo, além das dificuldades de controle da situação da sala de aula, gestão do tempo e dificuldade em engajar os alunos nas atividades, foram categorizadas como Conteúdos Pedagógicos (CP). Os conteúdos pedagógicos são aqueles que regem as estratégias e os princípios gerais da organização da sala de aula e de sua dinâmica (Shulman, 2004).

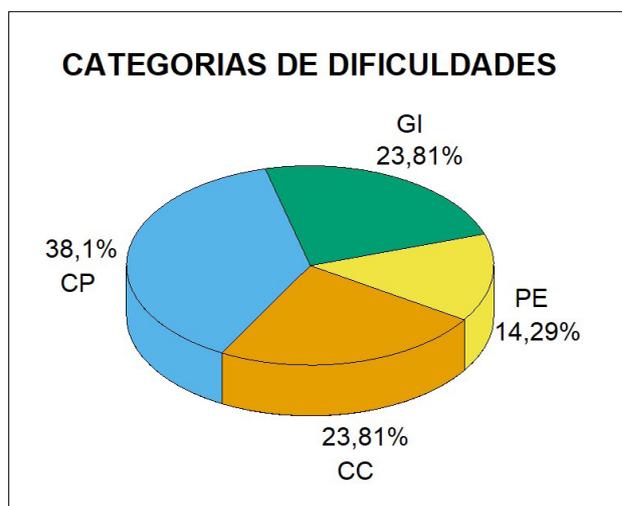
Questões referentes a órgãos financiadores, problemas de infraestrutura do local das aulas, dificuldade com os acadêmicos responsáveis pelos projetos ou falta de engajamento dos mesmos, metodologia proposta pelas coordenações dos CPUPs e adequação à realidade do público atendido, problemas com a orientação dada pelos docentes universitários, distribui-

ção das aulas na grade de horários, disponibilidade (ou falta) de materiais didáticos e adequação/cooperação/falta de diálogo com o grupo de professores atuantes no CPUP foram categorizadas como Gestão e Infraestrutura (GI).

Por serem inerentes ao sujeito, encontram-se na categoria Tópicos Pessoais (PE) questões como timidez, conciliação de atividades acadêmicas com as atividades do CPUP e até mesmo a indicação de inexistência de dificuldades.

A distribuição das categorias encontra-se ilustrada na Figura 4.

**Figura 4** – Categorias de dificuldade apresentadas pelos participantes.



**Fonte:** elaborado pelas autoras.

De modo geral, as dificuldades CP foram as mais citadas pelos participantes da pesquisa em suas respostas. Tais dificuldades relacionam-se com a dinâmica da profissão docente. A docência deve ser entendida como um processo contínuo de aprendizagem, uma profissão aprendida durante toda a vida (Mizukami; Reali, 2010), associada à bagagem histórico-cultural do indivíduo, que influenciará em sua metodologia de ensino e se aprimorará com a reflexão sobre sua atuação (Calderhead, 1993).

Logo, estas especificidades de conteúdos pedagógicos são apreendidas com experiências em práticas de ensino, que estão ligadas aos conceitos de “ensinar”, “ser professor”, e também na reflexão sobre conceitos aprendidos durante a formação inicial (Mizukami;

Reali, 2010). Ao entender que a experiência nos CPUPs é, por vezes, a primeira vivência dos participantes da pesquisa na atuação como docentes, se compreende que as dificuldades CP surgem devido à escassez de experiências e vivências nesse papel.

A categoria CC de dificuldades é intrinsecamente relacionada ao período de atuação no CPUP e ao período em que o indivíduo se encontra na graduação, além da área na qual atua no CPUP. Os participantes que atuaram durante os anos finais da graduação apontaram menos dificuldades da categoria CC do que aqueles que atuaram nos anos iniciais da graduação. Isto se deve à carga de disciplinas pedagógicas e à vinculação com as disciplinas de conteúdos específicos que o indivíduo já cursou. É importante ressaltar a necessidade de se desenvolver o conhecimento pedagógico do conteúdo, relacionado à categoria CC, articulado com a categoria CP. Este conhecimento é o que difere exclusivamente das questões da ciência, auxiliando na forma de se transformar um conteúdo específico, que precisa ser assimilado pelo aluno, em uma forma que seja compreensível por todos. Neste sentido, percebe-se pelos dados coletados neste estudo uma relação diretamente proporcional entre tempo na graduação e contato com os conteúdos específicos da área de formação, o qual, juntamente com o conhecimento apreendido nas disciplinas do núcleo pedagógico, aumenta a capacidade e a facilidade do indivíduo de organizar e transformar os conhecimentos específicos em uma forma que permita a assimilação destes pelos estudantes.

Sobre a área de atuação, os participantes que atuaram em áreas correlatas ao curso de formação inicial apontaram outras dificuldades, que não estão relacionadas à categoria CE. Quando o indivíduo atua como docente em área não relacionada com sua formação inicial, as dificuldades surgem na conceituação e construção do conhecimento específico da área, podendo acarretar, conseqüentemente, o conhecimento pedagógico do conteúdo.

As dificuldades GI encontradas nas respostas apontam problemas relacionados à relação de grupo, seja entre os licenciandos ou entre licenciando e o professor coordenador do projeto; pode-se compreender que estas dificuldades possivelmente estão ligadas a falta de traquejo para tratar com as relações em grupo, tanto entre os iguais quanto hierarquicamente. Outras dificuldades nessa categoria são intrínsecas à falta de infraestrutura do projeto, seja esta física, financeira ou organizacional.

As dificuldades PE podem estar relacionadas à fase transitória do aluno que está se tornando professor – processo moroso de adaptação. Outro ponto plausível é a inexperiência na organização do tempo e em se relacionar com os demais indivíduos.

## O que é necessário para atuar como docente?

Os participantes responderam, também, sobre os conhecimentos e conteúdos que consideravam necessários para o exercício da prática docente. As respostas foram classificadas de acordo com os pilares da base de conhecimento: conhecimento do conteúdo específico (CCE), o conhecimento pedagógico (CCP) e o conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC).

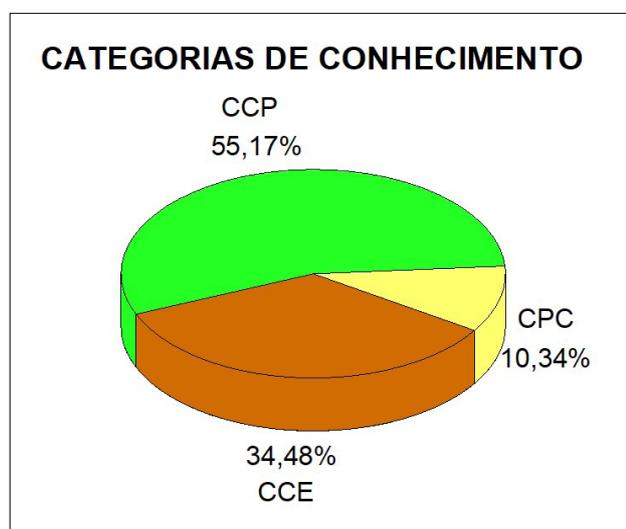
Na categoria CCE encontram-se as respostas que apresentam termos como “conteúdos relacionados à disciplina”, “fundamentação teórica do assunto”, “conhecimento conceitual sobre a disciplina”, “conhecimento específico da área”, “conhecimento específico”, “conhecimento sobre o assunto ministrado”, “conteúdos de Química”, e “domínio do conteúdo”; estes termos podem ser relacionados com o conhecimento do conteúdo específico.

A categoria CCP engloba respostas com termos como “processo de ensino e aprendizagem”, “entender a construção do conhecimento”, “conhecimentos de didática”, “dialética”, “fundamentação didática”, “métodos e técnicas”, “reconhecimento do espaço de aula”, “rea-

lidade dos estudantes”, “seguir uma vertente teórica/filosófica”, “linha de raciocínio clara e lógica”, “metodologia de ensino”, “didática”, “conhecimentos pedagógicos” “paciência”, “empatia”, “criatividade”, “lidar com os alunos”, “retórica”, “manter-se atualizado”, “conseguir o conhecimento junto com o aluno”, “conhecimento teórico educacional”, “conhecimento prático”, “compreensão da construção da escola e do ser humano”, respostas citando disciplinas didático-pedagógicas dos cursos de licenciatura e respostas que envolvam políticas públicas educacionais; estes termos podem ser relacionados com o conhecimento pedagógico.

A categoria CPC traz as respostas com os termos “transposição didática” e “conhecimentos pedagógicos do conteúdo”, que podem ser relacionados ao conhecimento pedagógico do conteúdo. A distribuição das respostas dentro destas categorias está ilustrada na Figura 5.

**Figura 5** – Categorias de conhecimentos apontados pelos participantes como necessários para a prática docente



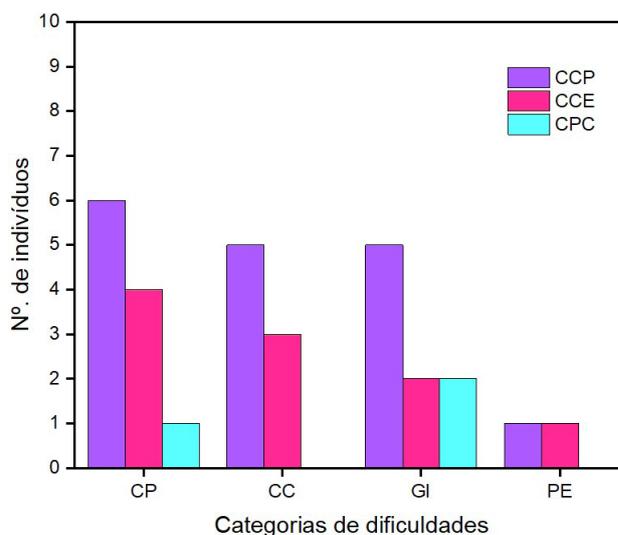
Fonte: elaborado pelas autoras.

De acordo com a análise das respostas, os participantes tendem a identificar como necessários para a prática docente os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos do conteúdo específico. Entretanto, poucos apontam para o conhecimento pedagógico do conteúdo, o

qual é, para Shulman, o diferencial entre o conhecedor da ciência referencial e das questões pedagógicas e o docente.

Os participantes que mencionaram todas as categorias de dificuldades apontam como conhecimentos e conteúdos imprescindíveis à atividade docente aqueles contidos na categoria CCP, como demonstra a Figura 6.

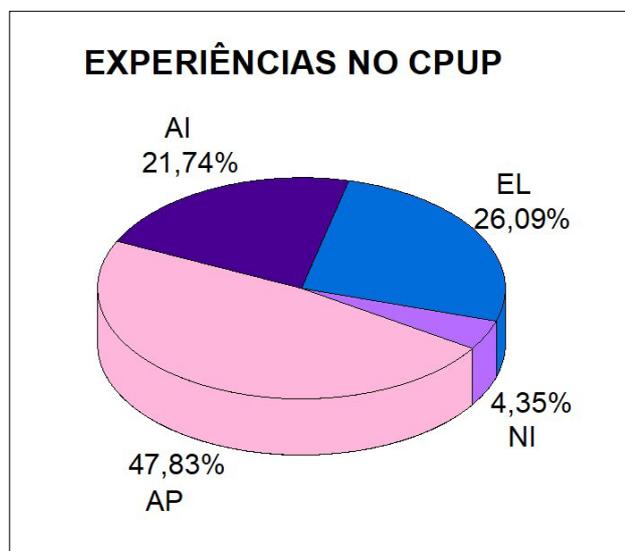
**Figura 6** – Relação entre as respostas dos indivíduos sobre os conhecimentos e conteúdos necessários à prática docente e a categoria de dificuldade em que se encontram.



Fonte: elaborado pelas autoras.

A partir disso, se procurou compreender como as vivências no cursinho influenciaram neste cenário. As respostas obtidas foram divididas em quatro categorias: aprimoramento pedagógico (AP), em que estão relacionadas as respostas que trazem aspectos ligados à base de conhecimento; aprimoramento individual (AI), trazendo questões relativas ao desenvolvimento particular do indivíduo; reflexão do curso de licenciatura (RL), que traz respostas nas quais o indivíduo assinala o uso ou o “pôr em prática” do que aprendeu no curso de formação inicial; e uma categoria NI para respostas que apontaram que a vivência no cursinho não ajudou no desenvolvimento do reconhecimento dos conhecimentos necessários para a docência e para trabalhar as dificuldades (Figura 7).

**Figura 7** – Distribuição das respostas nas categorias de contribuição das experiências nos CPUPs para a aprendizagem da docência.



Fonte: elaborado pelas autoras.

Parte significativa dos participantes apontou a vivência como positiva, sendo que a maior parte das respostas encaminham para a categoria AP, indicando que as questões relativas à docência (aqui entendidas como relativas à base do conhecimento) foram trabalhadas durante a vivência e sinalizando que o CPUP é um projeto propício para a aprendizagem da docência. Verragia (2013) apontou os CPUPs como lugares privilegiados de formação inicial de professores por incorporarem a necessidade de diversificar as estratégias metodológicas de ensino. Manchur, Suriani e Cunha (2013) corroboram com este pensamento, ao indicarem que a atuação nos CPUPs consolida a formação dos licenciandos, exigindo constante modificação e (re)construção de suas práticas pedagógicas.

## O Raciocínio Pedagógico

O modelo do raciocínio pedagógico aborda como são acionados, relacionados e construídos os conhecimentos durante o processo de ensino e aprendizagem (Mizukami; Reali, 2010) – por exemplo, em uma sequência didática. Para compreender como os participantes acionavam estes conhecimentos, perguntou-se “Que conhecimentos você julga necessário acio-

nar ou relacionar para uma sequência didática? Você poderia dar um exemplo?”. A maior parte dos participantes apontou, de forma geral, a etapa da compreensão e da transformação, e alguns apontaram a instrução e a avaliação.

O planejamento esteve presente em 11 respostas. Três participantes alegaram que havia planejamento semestral/anual da disciplina. Acerca da forma como ocorriam os planejamentos, três relataram que ocorriam em grupo e seis, individualmente. Apenas dois participantes relataram a participação de docentes universitários auxiliando no processo do preparo de aulas.

Sobre as fontes utilizadas, foram identificadas em nove respostas. Destas, oito relataram o uso de livros didáticos e/ou apostilas, sendo que quatro indicaram que estes recursos eram disponibilizados pelo CPUP. Um ponto importante foi que cinco indivíduos disseram usar conteúdo on-line como fonte para preparo das aulas; três indivíduos apontaram o uso de material universitário e uma pessoa apontou o uso de artigos científicos.

Das respostas obtidas, 12 relataram algo sobre avaliação, sendo que apenas uma trouxe explicitamente a avaliação da aula como reflexão do docente. Além disso, dez participantes relataram a avaliação do aluno por meio de simulados de provas vestibulares aplicados periodicamente, uso de redação, exercícios e perguntas durante a aula. Um participante relatou não haver avaliação de modo generalista. Somente três respostas abordaram os recursos utilizados, sendo que apenas dois remetiam a recursos didáticos, ou seja, utilizados em aula.

O raciocínio pedagógico apareceu explicitamente em duas respostas. O participante Q8, ao comentar sobre as fontes e recursos, diz que além de se utilizar de pesquisas “em alguns livros e internet, também tinha a experiência como plantonista, o que ajuda a **filtrar os conhecimentos necessários para se transmitir em aula.**” (Q8, grifo nosso). Ao utilizar-se da ideia de “filtrar conhecimentos”, o participante indica que está passando pela

etapa de transformação presente no modelo de raciocínio pedagógico.

O participante B3 traz o seguinte comentário nesta questão: “O planejamento e a montagem das aulas corriam entre horários vagos das minhas aulas de graduação. **Poderia ser melhor, pois eu só identifiquei alguns problemas após alguns meses.**” (B3, grifo nosso). Nesta fala, o indivíduo expressa a reflexão acerca de seu preparo de aula – e possivelmente, atuação no CPUP –, ao perceber que poderia ter preparado melhor as aulas após constatar erros.

De modo geral, a avaliação sobre o raciocínio pedagógico dos participantes não foi efetiva, pois eles trazem respostas que encaminham para etapas pontuais do processo, impossibilitando assim quaisquer análises sobre o ciclo do raciocínio pedagógico. As etapas de reflexão e nova compreensão não são apresentadas nas respostas a ambas as perguntas.

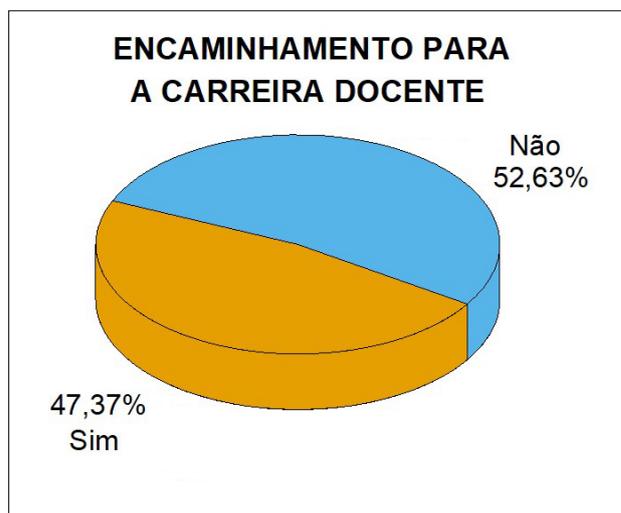
## Encaminhamento profissional: docência ou não?

Ao final do questionário os participantes foram questionados sobre seu atual exercício profissional. Através da análise das respostas à pergunta “Atualmente você está atuando na profissão docente? Comente a respeito.”, foi possível perceber que não há diferença significativa da escolha em prosseguir ou não a carreira docente nas áreas de formação entre os indivíduos (Figura 8). Compreende-se como atuação docente aquela em que o sujeito se caracterizou como atuante efetivo ou eventual nas redes pública ou particular de ensino em qualquer nível, ou que ofereçam aulas particulares. Excluem-se aqui as respostas que indicam que as aulas ocorrem ocasionalmente, comumente denominadas de “bico”.

Entre os participantes da pesquisa que, ao final do curso, atuaram nas áreas de sua formação inicial (11 indivíduos), sete prosseguiram na carreira docente, 35% do total de participantes. Deste modo, há indicativo de que o encaminhamento à carreira docente está

ligado à atuação no CPUP na área relacionada com o curso de formação inicial e durante os anos finais da licenciatura.

**Figura 8** – Distribuição das respostas quanto ao encaminhamento para a carreira docente indicado por todos os participantes da pesquisa



**Fonte:** elaborado pelas autoras.

Dentro das áreas de formação inicial, os dois participantes licenciados em Física indicaram estar atuando como docentes; dos oito participantes graduados em licenciatura em Química, 4 indicaram estar na docência e, dos nove participantes formados em licenciatura em Ciências Biológicas, apenas três indivíduos prosseguiram na carreira docente, tendo sido esta a área que menos encaminhou graduados participantes dos CPUPs para a docência efetiva.

Entre os indivíduos que optaram por não seguir a carreira docente, alguns se encaminharam para a pós-graduação *stricto sensu* (estando ou não relacionada com a área da Educação e Ensino), outras graduações, ou mesmo não estão atuando na área de formação. Os indivíduos que atuaram nos CPUPs em sua área de formação tenderam a seguir a carreira docente, principalmente aqueles que atuaram durante os anos finais da graduação (dois últimos anos). Nenhum daqueles indivíduos que atuaram somente em áreas não correlatas à sua formação, independentemente do período em que esta atuação ocorreu, seguiu à docência.

## Considerações finais

A partir das análises das respostas ao questionário foi possível verificar que, de modo geral, as vivências nos CPUPs contribuíram para as reflexões dos licenciandos acerca de suas dificuldades e da relação com a base de conhecimento proposta por Shulman, bem como sobre os conteúdos e conhecimentos para a prática docente. Com isto, pode-se atentar à potencialidade dos CPUPs como um local propício para a aprendizagem da docência e a reflexão acerca da atuação dos futuros professores.

Além disso, foi possível verificar o encaminhamento profissional dos egressos e a relação com as vivências nos CPUPs. Contudo, não foi possível verificar com eficiência como os participantes da pesquisa acionam, relacionam e constroem os conhecimentos e conteúdos necessários à prática da docência, tendo em vista as respostas pontuais obtidas no questionário relacionadas a esta demanda. A pesquisa conseguiu obter indícios e, portanto, sugere-se encaminhamentos futuros com desdobramentos acerca desta questão.

É possível concluir que a atuação nessa categoria de projeto de extensão é favorável ao desenvolvimento da base de conhecimento. Adicionalmente, esse ambiente mostra-se conveniente para a inserção do licenciando na reflexão acerca dos conteúdos assimilados durante o curso de graduação e sua aproximação da realidade escolar e das questões da prática docente, corroborando com o exposto por Moraes e Oliveira (2006), Manchur, Suriani e Cunha (2013), Verrangia (2013) e Braga et al. (2015).

## Agradecimentos e apoios

Agradeço a participação das IES do estado de São Paulo e dos CPUPs.

Apoio: CNPq.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, D. M. P.; ROCHA, M. S. P. M. L. Meta-avaliação de uma extensão universitária: estudo de caso. **Avaliação**, v. 15, n. 2, p. 135-161, 2010. DOI: 10.1590/S1414-40772010000200008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/aval/a/KTgP6wrJ6QDbJZyBNpsxYJd/?lang=pt>>. Acesso em: 10 mar. 2023.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edição 70, 2016.
- BRAGA, A. W. V.; ABREU, L. D. P.; SOUZA, L. A.; IBIAPINA, M. L.; SILVA, R. M. G. Extensão Universitária e educação: contribuição do projeto PREVEST/UVA à formação acadêmica. **Sanare**, v. 14, n. 1, p. 93-103, 2015. Disponível em: <<https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/616>>. Acesso em: 09 mar. 2023
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Extensão Universitária – PROEXT**. 2003. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12241&Itemid=487](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12241&Itemid=487)>. Acesso em: 10 mar. 2023.
- CALDERHEAD, J. Dilemmas in developing reflective teaching. **Teacher Education Quarterly**, v. 20, n.1, p. 93-100, 1993. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/23475154>>. Acesso em: 07 mar. 2023.
- CARDOSO, P. C.; Felicetti, V. L. Práticas docentes sobre o olhar de egressos. **REMIE - Multidisciplinary Journal of Educational Research**, v. 6, n. 2, p. 104-126, 2016. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5559879>>. Acesso em: 12 mar. 2023.
- CAVALCANTE, M. M. S.; FARIAS, I. M. S. A formação e a identificação com a profissão de egressos de programa de inserção na docência. **Educação em Perspectiva**, v. 6, n. 1, p. 97-122, 2016. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v7i1.730. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6864>>. Acesso em: 13 mar. 2023.
- CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia\\_artigos/pesquisa\\_social.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf)>. Acesso em 15 mar. 2023.
- FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 2012.

MANCHUR, J.; SURIANI, A. A.; CUNHA, M. C. A contribuição de projetos de extensão na formação profissional de graduandos de licenciaturas. **Revista Conexão** (UEPG), v. 9, n. 2, p. 334-341, 2013. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/conexao/article/view/5522>>. Acesso em: 09 mar. 2023.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Schulman. **Revista do Centro de Educação**, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. O professor a ser formado pela UFSCar: uma proposta para a construção de seu perfil profissional. In: PIERSON, A. H. C.; OLIVEIRA e SOUZA, M. H. A (orgs.). **Formação de professores na UFSCar: implantação e gestão de projetos pedagógicos das licenciaturas**. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 17-36.

MORAES, A. C.; OLIVEIRA, R. M. M. A. Cursos Pré-Vestibulares Populares e aprendizagem da docência: alguns encontros. **Práxis Educativa** (Brasil), v. 1, n. 2, p. 125-144, 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89410212>>. Acesso em: 03 mar. 2023.

RODRIGUES, R. A extensão universitária como uma práxis. **Em extensão**, Uberlândia, v. 5, p. 84-88, 2006. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20340>>. Acesso em: 03 mar. 2023.

SAMPAIO, J. H. Extensão universitária como um dos sentidos necessários para a articulação da indissociabilidade na construção do currículo. In: PIERSON, A. H. C.; OLIVEIRA e SOUZA, M. H. A (orgs.). **Formação de professores na UFSCar: implantação e gestão de projetos pedagógicos das licenciaturas**. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 107-125.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, L. R. C. et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: IX Congresso Nacional de Educação; Encontro Brasileiro de Psicopedagogia, 9; 3. Curitiba, 2009. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009. p. 4554-4666. Disponível em: <<https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2021/08/pesquisa-documental.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2023.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. DOI: 10.2307/1175860. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/1175860>>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. In: SHULMAN, L. S. **Teaching as Community Property: essays on higher education**. San Francisco/CA/USA: Jossey-Bass, 2004. p. 83-113.

VERRANGIA, D. Os cursos pré-vestibulares populares enquanto espaços educativos e de formação docente: algumas reflexões. **Cadernos CIMEAC**, v. 3, n. 2, pp. 5-23, 2013. DOI: 10.18554/cimeac.v3i2.1451. Disponível em: <<https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/cimeac/article/view/1451>>. Acesso em: 12 mar. 2023.

*Recebido em: 26/03/2023  
Aprovado em: 28/11/2023*



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

# OS INCIDENTES CRÍTICOS COMO DISPOSITIVOS FORMATIVOS NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

*Liége Maria Queiroz Sitja\**  
Universidade do Estado da Bahia  
<https://orcid.org/0000-0002-4774-8388>

## RESUMO

Os incidentes críticos, também denominados de “casos de ensino”, são métodos de ensino que partem da análise de casos concretos, ou são neles inspirados, com o objetivo de rememorar reflexivamente a cronologia dos eventos buscando compreender as decisões que os tornaram inevitáveis. Como meios de apreensão de vivências, os incidentes críticos são coesos com os paradigmas da compreensão. Pela via da reflexão, os dilemas apresentados são problematizados para que novos ângulos que os constituem possam emergir e compor intervenções melhor refletidas e embasadas. Pretendi avaliar a potencialidade do dispositivo dos incidentes críticos como método de formação pedagógica dos docentes para atuarem na docência universitária. Neste artigo apresento a experiência do trabalho didático com os incidentes críticos em uma turma do componente “Docência Universitária” do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no semestre 2021.2.

**Palavras-chave:** incidentes críticos; dispositivos formativos; docência universitária.

## ABSTRACT

### CRITICAL INCIDENTS AS TRAINING DEVICES IN UNIVERSITY TEACHING

Critical incidents, also referred to as “teaching cases,” are teaching methods that start from the analysis of concrete cases, or those inspired by them, aiming to reflectively recall the chronology of events seeking to understand the decisions that made them inevitable. As means of apprehending experiences, critical incidents are cohesive with the paradigms of understanding. Through reflection, the presented dilemmas are problematized so that new angles constituting them can emerge and compose better-reflected and grounded interventions. I aimed to evaluate the potential of critical incidents as a method

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduca/UNEB), Salvador, Bahia. Líder do Grupo de Estudos em Docência Universitária e Multirreferencialidade (GEDUM/UNEB). Vice-líder do grupo de pesquisa Docência Universitária e formação de professores (DUFOP). E-mail: [liegesitja@gmail.com](mailto:liegesitja@gmail.com)

for pedagogical training of teachers to work in university teaching. In this article, I present the experience of didactic work with critical incidents in a class of the component “University Teaching” of the Graduate Program in Education and Contemporaneity (PPGEduC) at the State University of Bahia (UNEB) in the semester 2021.2.

**Keywords:** Critical incidents; Formative devices; University teaching.

## RESUMEN

### LOS INCIDENTES CRÍTICOS COMO DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Los incidentes críticos, también llamados “casos de enseñanza”, son métodos de enseñanza que parten del análisis de casos concretos, o inspirados en ellos, con el objetivo de recordar reflexivamente la cronología de los acontecimientos, buscando comprender las decisiones que los hicieron inevitables. Como método para capturar experiencias, los incidentes críticos son coherentes con los paradigmas de comprensión. A través de la reflexión, los dilemas presentados se problematizan para que puedan emerger nuevos ángulos que los constituyen y componer intervenciones mejor reflexionadas y fundamentadas. Me propuse evaluar el potencial del dispositivo de incidentes críticos como método de formación pedagógica de docentes para actuar en la docencia universitaria. Em este artículo, presento la experiência de trabalho didático com incidentes críticos em uma classe do componente “Docência Universitaria” del Programa de Posgrado em Educación y Estudios Contemporáneos (PPDEeduc), de la Universidad del Estado de Bahía (UNEB), em el año 2022, segundo semestre.

**Palavras clave:** Incidentes críticos; dispositivos de formatividade; docência universitária.

## A técnica dos incidentes críticos como dispositivo formativo

A Técnica dos Incidentes Críticos (TIC) foi proposta por John C. Flanagan, psicólogo norte-americano, no contexto da Segunda Guerra Mundial, envolvido em pesquisas relacionadas à seleção e treinamento de pilotos combatentes para a Força Aérea dos Estados Unidos. Flanagan objetivava elaborar métodos eficazes para avaliar e entender os fatores presentes no desempenho dos pilotos em situações limites ou de combate aéreo. No ambiente desafiador e dinâmico de uma guerra mundial, Flanagan (1973) observou, registrou e analisou o comportamento de pilotos em situações extremamente críticas. Nesse cenário foram criadas

as condições para o desenvolvimento de suas pesquisas, levando-o a desenvolver e propor a técnica dos incidentes críticos como abordagem para identificar e compreender fatores espontâneos que podem contribuir para o sucesso ou fracasso de atividades planejadas que foram rapidamente adaptadas devido ao impacto de agentes externos críticos, exigindo tomada de decisões em tempo real.

O reconhecimento que as pesquisas de Flanagan receberam da comunidade científica levou a TIC a ser amplamente utilizada na seleção e qualificação dos candidatos a pilotos – não somente pilotos militares, mas também das

equipes de bordo das aeronaves –, auxiliando na determinação dos motivos específicos para o fracasso na aprendizagem de voo, assim como a sequência dos eventos que causaram acidentes impactantes que ceifaram milhares de vidas, e de que modo os mesmos poderiam ter sido evitados. O foco está nas aprendizagens que podem ser produzidas a partir da análise de eventos que tiveram resoluções conflitivas ou catastróficas, e que, em função disso, provocaram efeitos negativos ou inesperados, em maior ou menor proporção. Descrever o fluxo de tais eventos para futuras análises constitui um dos primeiros passos da TIC.

Os registros de incidentes críticos, segundo momento do método, consistem na descrição detalhada de eventos, situações ou comportamentos específicos que são considerados particularmente significativos em um contexto específico, gerados espontaneamente, e apresentam resultados totalmente inesperados (que podem ser positivos ou negativos). Esses eventos, situações e comportamentos são analisados simultaneamente de forma global e particular, tendo por objetivo identificar como cada um dos envolvidos reage e que pessoa eleger como interlocutor privilegiado, avaliando como cada decisão tomada individual ou coletivamente contribui para adicionar um elo à corrente do resultado final (Gremler, 2004).

Os incidentes críticos, originalmente investigados no contexto da formação de pilotos, têm sido incorporados em diversos campos, incluindo a Pedagogia e a Formação Docente, devido à sua eficácia em promover a reflexão, o aprendizado e o desenvolvimento profissional. Essa abordagem, que se baseia na análise de situações críticas e desafiadoras vivenciadas durante a prática profissional, particularmente aquelas complexas e controversas, tem se mostrado valiosa para ajudar os profissionais da educação a aprimorarem suas habilidades e competências. O aprimoramento desenvolve-se no processo de exame detalhado dos incidentes a fim de identificar tanto as ações eficazes quanto as inadequadas tomadas pelos profissionais

envolvidos. Observa-se cuidadosamente não apenas os aspectos técnicos, mas também as dimensões emocionais e éticas das atitudes tomadas. Conceitualmente, o proponente da técnica, John Flanagan (1954, p. 166) define:

[...] por incidente crítico entende-se toda atividade humana observável, suficientemente completa, para que por meio dela se possam fazer induções ou previsões sobre o indivíduo que realiza a ação. Para ser crítico um incidente deve dar-se numa situação tal que o fim ou intenção da ação apareçam suficientemente claros ao observador e que as consequências da ação sejam evidentes.

Embora a TIC tenha suas raízes no behaviorismo, orientando-se pelo comportamento observável e pela descrição operacional dos eventos (Almeida, 2009), tal perspectiva foi ampliada, adaptada e incorporada em epistemologias compreensivas que valorizam a compreensão profunda dos processos mentais e das experiências subjetivas. Os incidentes críticos (IC) configuram-se, então, como rupturas que produzem efeitos no curso de vida – e não apenas no comportamento –, mobilizando forças do espaço vital dos sujeitos. Nesse contexto, a ênfase na análise de comportamentos observáveis é complementada por uma abordagem mais ampla, que considera também os significados subjacentes e os contextos sociais e culturais. Assim, os incidentes críticos apresentam-se como momentos em que os indivíduos estabelecem conexões com o mundo vivido e seu “ser no mundo”, com os momentos cruciais que se apresentam como determinantes em sua maneira de conceber o mundo, as coisas e os sentidos que eles suscitam.

Woods (1993) estabelece uma diferença importante entre eventos críticos, que são intencionais, planejados e controlados em sua execução (como os que ocorrem em situações variadas de simulações, comuns em estudos de casos), e os incidentes críticos, que são considerados como

[...] momentos e episódios energéticos que têm enormes consequências para o desenvolvimen-

to e mudanças pessoais. Não são planejados, antecipados ou controlados. São flashes que iluminam fortemente, em um momento, algum aspecto, ou aspectos problemáticos. (Woods, 1993, p. 1).

Segundo o autor, o estudo dos incidentes críticos apresenta-se como um importante instrumento para compreensão do desenvolvimento profissional docente, o que se efetua por meio da explicitação dos eventos críticos que estabeleceram mudanças, sejam elas positivas ou negativas, no enfrentamento dos desafios profissionais. Tais desafios inevitavelmente mobilizam emoções! Dessa forma, as epistemologias da compreensão têm ampliado a técnica dos IC reconhecendo a inegável importância da dimensão afetiva na tomada de decisões e no desenvolvimento profissional ao considerar fortemente não apenas os aspectos cognitivos, mas os afetivos e relacionais. Ao incorporar a dimensão afetiva na análise dos IC, os pesquisadores podem entender com maior profundidade como as emoções influenciam nas decisões tomadas. Isso implica reconhecer que as emoções não são meramente reações subjetivas, desempenhando papéis ativos na interpretação e avaliação dos eventos. Ao refletirem sobre as experiências emocionalmente carregadas, os profissionais podem identificar suas predisposições e suas crenças inatas, e assim focar em como melhor conduzi-las ou transformá-las.

Os incidentes críticos, nas epistemologias compreensivas, são, portanto, acontecimentos marcantes, influenciados emocionalmente, que determinam decisões provocadoras de mudanças ou reafirmações de rumos nas trajetórias profissionais e pessoais. São momentos de crise que podem suscitar acomodação, transformação ou até mesmo retrocesso. Para Bolívar, Domingo e Fernández (2001), os incidentes críticos inserem-se na abordagem biográfico-narrativa da pesquisa e são rupturas proporcionadas pelos acontecimentos que se reportam às crises ou eventos críticos, tendo como principais funções:

- a. Delimitar fases críticas. As assunções, opiniões e ideias acerca de alguém ou de sua teoria educativa subjetiva são questionadas. Os professores costumam rememorar esses momentos como importantes para o seu desenvolvimento profissional;
- b. O aparecimento de pessoas críticas, indivíduos que tiveram um impacto importante na sua biografia pessoal e sobre os quais convém indagar;
- c. As fases e incidentes críticos condicionam/explicam as mudanças operadas (impactos causados) tanto no nível da ação profissional, da carreira profissional formal, como no da própria teoria didática e educativa mantida em cada momento (Bolívar, 2002, p. 190-191).

Por constituírem-se em situações imprevisíveis que ocorrem no percurso pessoal e/ou profissional, os incidentes críticos permitem desvelar valores, crenças e atitudes dos docentes, bem como uma compreensão de sua formação, os saberes e crenças que orientam suas ações pedagógicas com os educandos e as relações que estabelecem com os colegas e a instituição educacional. Dessa forma, a técnica dos incidentes críticos pode tornar-se um recurso importante, capaz de estimular nos professores a auto empatia, já que os coloca diante das próprias emoções e sentimentos; pode, ainda, estabelecer e fortalecer vínculos quando realizado de forma compartilhada com os colegas.

De acordo com Almeida (2009), trabalhar com incidentes críticos, na área pedagógica e da formação docente, tem se mostrado uma estratégia potencialmente formativa. Pode promover reflexões profundas e aprendizado contextualizado, pois os professores, ao narrar os acontecimentos, rememorando situações enfrentadas na vida real, refletindo e problematizando-as, criam condições para articulação da teoria/prática. Um episódio rememorado oferece possibilidade de compartilhamento de experiências, perspectivas e *insights*, criando um ambiente propício para efetuação de uma

comunidade de aprendizagem. Situações críticas frequentemente exigem que os docentes tomem decisões rápidas, no calor da hora. Ao analisar tais situações em formato de “casos de ensino”, durante o processo formativo, os professores têm oportunidade de praticar a tomada de decisões, que originalmente foram tomadas sob pressão real, em um ambiente seguro e de receber *feedback* construtivo sobre as escolhas que fizeram.

## A pauta interpretativa de incidentes (PANIC) no processo de construção das narrativas dos IC

Em inspiração fenomenológica de “voltar às coisas mesmas”, tomo o espaço da sala de aula como fenômeno relacional complexo. A sala de aula, quando analisada sob perspectiva fenomenológica, revela-se como espaço profundamente complexo e multifacetado, onde as interações humanas desempenham um papel central na construção do conhecimento e das experiências formativas. O espaço tomado como fenômeno refere-se não a um local físico delimitado, mas a um campo de experiência no qual as relações e os significados são constantemente construídos e negociados. Não se configurando como um ambiente estático de ensino, a sala de aula é um espaço vivo e dinâmico onde experiências individuais e coletivas se entrelaçam e são ressignificadas em processos de subjetivação próprios e apropriados. Em tal campo experiencial podem se manifestar intencionalidades pedagógicas, crenças, valores e emoções, nem sempre de forma racional e consciente.

O dispositivo dos IC propõe, como estratégia analítica, uma PANIC que apresente as configurações subjetivas produzidas no processo de vivência dos episódios críticos de modo a mobilizar conhecimento, sentimento e atitudes. A partir do pressuposto da indivisibilidade desses elementos no agir, a pauta propõe-se a cons-

truir uma cartografia do processo de vivência da crise para que se possa aprender com ela. Dessa forma, as crises são tomadas como oportunidades ímpares para novas aprendizagens que permitam transformar ações impensadas em reações melhor refletidas e intencionais.

O fluxo de desenvolvimento dos incidentes críticos que permitiram a construção da PANIC inicia-se com a descrição do contexto e do cenário em que o incidente ocorreu, assim como apresenta os atores envolvidos na situação. Em seguida, identifica-se os problemas e os dilemas e se faz a descrição pormenorizada do incidente crítico. Na sequência, o foco passa à identificação e descrição das emoções envolvidas e dos resultados da ação de cada um dos atores na direção de minimizar ou reforçar o conflito. Reflete-se sobre a situação a fim de analisar a questão pela perspectiva de cada um dos envolvidos e das ações tomadas. A seguir, abordam-se quais outras formas de resolver o conflito poderiam ter sido mais produtivas e conciliadoras. A reflexão final é o fechamento do caso com a indicação de quais aprendizagens ele proporcionou ao grupo. A PANIC foi um recurso utilizado no desenvolvimento da disciplina que trouxe novas aberturas para que o grupo pensasse coletivamente, problematizando situações pedagógicas conflitivas em sala de aula a partir de narrativas de situações vivenciadas por cada um.

## Narrativas para a construção dos Incidentes Críticos como atividade didática

A atividade de construção dos incidentes críticos teve início no terceiro encontro com os estudantes da disciplina Docência Universitária na Contemporaneidade: Pressupostos epistemológicos, políticos e metodológicos. A atividade foi proposta pela docente e obteve aceitação total do grupo, que se sentiu desafiado e motivado para o desenvolvimento da tarefa.

A turma era composta por 14 estudantes, sendo três homens e onze mulheres. A maior parte da turma ingressou na condição de aluno especial, a partir de um processo seletivo no qual podem concorrer estudantes portadores de diploma de curso superior reconhecido pelo MEC. Dessa forma a turma contava com seis estudantes regulares do programa, sendo dois doutorandos e quatro mestrandos, e oito estudantes de matrícula especial.

Após estudarmos o que seriam incidentes críticos nas aulas anteriores, solicitei aos estudantes que identificassem em suas experiências docentes situações que, na sua percepção, poderiam ser configuradas como “situações dilemáticas”, que envolvessem crises, e que eles procedessem aos registros destas situações para compartilhá-las em sala. Ao resgatar tais situações, os estudantes (todos docentes) deveriam registrar ainda conteúdos que foram mobilizados para a condução das situações ou mesmo as competências e habilidades exercitadas no contexto referido. A atividade proposta teve como objetivo promover um exercício disparador para a introdução do conteúdo programático da disciplina, por meio do resgate de experiências vividas no exercício da docência, identificando-se sentidos e percepções atribuídas pelos docentes a tais experiências. Teve, ainda, a função de possibilitar a aplicação da metodologia dos IC como recurso de identificação dos conteúdos emergentes e de possíveis associações com as temáticas planejadas a partir dos elementos identificados nas narrativas apresentadas.

No primeiro momento foram descritos os incidentes vivenciados e o contexto em que ocorreram. Após serem identificados os atores envolvidos, iniciaram-se as reflexões sobre que dilemas estavam postos e quais conteúdos pedagógicos poderiam ser observados e exigiram ações e intervenções dos docentes.

Nessa rodada reflexiva inicial, procuramos evitar os juízos de valor que inevitavelmente se manifestam ao tratarmos de situações difíceis. Visualizados com maior clareza os dilemas, foi proposta uma tarefa para o próximo encontro, que consistiu em elaborar uma descrição detalhada da situação problemática, acessando nas memórias a cronologia dos acontecimentos, as pessoas, as emoções e as ações envolvidas.

A narrativa das situações trazidas por cada um dos estudantes foi muito interessante para nos conectarmos com a “habitação” na profissão! Rememorar episódios críticos e desafiadores a serem partilhados, deslocando para o primeiro foco as emoções dos atores envolvidos, ajudou na percepção de como nossa racionalidade ainda é prioritariamente cognitivista e como esse olhar se impõe no modo de trabalho do docente na sala de aula.

Para além das teorizações, confrontamos com dinâmicas e fluxos da vida/vivente e reconhecemos dilemas próprios da profissão docente que atravessaram, de alguma forma, os relatos individuais. Nesse movimento a proposta foi reconhecermos as similitudes entre os incidentes vivenciados, identificarmos os conteúdos pedagógicos envolvidos, classificarmos por temáticas e escolhermos dois incidentes de cada temática para trabalharmos em sala. Emergiram os seguintes temas geradores de incidentes críticos: Avaliação da aprendizagem, Atitudes e valores na formação docente, e Configuração grupal. Os estudantes se organizaram em seis grupos de trabalho para produção das narrativas referentes aos três temas, sendo quatro duplas e dois trios. A tarefa foi solicitada pela docente e bem acolhida pelos grupos. Dessa forma, dois grupos trabalharam com o mesmo tema, construindo as narrativas apresentadas abaixo:

**Quadro 1** – Narrativa do Incidente Crítico 1 sobre Avaliação da aprendizagem

Esta experiência ocorreu com um estudante com deficiência! Era um estudante com baixa visão. Ele cursava o primeiro semestre do curso de administração e ainda não havia sido meu aluno. Havia trancado a matrícula e era a segunda tentativa de dar prosseguimento ao curso. A presença desse aluno na sala me inquietou! Sua presença em sala de aula era um desafio para qualquer professor, e logo pensei em buscar informações de como proceder com meus colegas que já haviam sido professores dele anteriormente, que já haviam passado por esse desafio! Isso..., vou consultá-los e certamente a experiência deles será muito válida para mim! Meu sentimento passou de grande preocupação para certo alívio! Roberto, o professor dele do primeiro semestre sequer lembrava que havia tido um estudante praticamente cego! Como assim?! Para mim era inacreditável que o docente não reparou que o estudante tinha baixa visão! Decepção! E assim foi com os outros colegas das demais disciplinas! As muitas demandas de trabalho, a pressão por produção, orientações e participação em eventos deixavam pouco espaço para meus colegas se dedicarem efetivamente à docência, e um aluno com deficiência precisa de muita atenção! Essa realidade me levou a buscar conhecimento sobre como lidar profissionalmente com esse aluno, como ajudá-lo. Mobilizei esforços para me familiarizar com o universo do aluno. O estudante havia desistido do curso por causa da avaliação e estava tentando regressar. Ele sentia-se frustrado com o sentimento de pouca importância dada à sua deficiência pelos docentes e colegas e com o sentimento de que suas constantes solicitações de ter material adaptado e solicitações de que o professor repetisse oralmente o que escrevia no quadro eram [recebidos] com certa intolerância. Pessoas com deficiência visual tendem a sofrer preconceito e até mesmo *bullying*. No seu retorno para o curso percebi que a grande questão responsável pela desistência inicial foi a avaliação. Para ele era muito difícil ter que fazer a avaliação através de entrevistas com docentes que praticamente desconhecia. Percebi então que ele dominava informática e fui pesquisar como essa ferramenta poderia contribuir. Ficamos próximos e o convidei para participar do meu grupo de estudos. Com esse acolhimento ele se empoderou e fez uma solicitação formal ao colegiado para que os docentes apresentassem material compatível com sua capacidade de ler. Comprei a briga dele com a faculdade e consegui que fosse adquirido um aplicativo para cegos que fazia a digitação da voz. Foi uma grande conquista para ele e também para mim, como docente!

**Fonte:** Relato de experiência de trabalho didático em uma turma do componente “Docência Universitária” do PPGEduC-UNEB, semestre 2021.2.

## Quadro 2 – Narrativa do Incidente Crítico 2 sobre Avaliação da aprendizagem

Eu tinha um estudante que considerava muito bom, dedicado e educado. Se preparava para as aulas fazendo leitura prévia dos textos e se mostrando muito participativo. Quando no início de cada aula indagava sobre quem havia lido o texto indicado, ele era um dos estudantes que sempre levantava a mão e fazia questão de trazer suas contribuições que efetivamente demonstravam que ele havia lido e refletido sobre o conteúdo do texto. Como docente percebia que ele tinha muita necessidade de estar em destaque, de falar muito, não dando oportunidade para outros estudantes responderem às indagações. Eu ficava muito insegura de como agir, com receio de que uma intervenção minha poderia causar psicologicamente, já que não sou psicóloga e não saberia conduzir uma possível reação traumática, agressiva ou indícios de depressão! Ele tinha muita dificuldade de interagir com os colegas, e se mostrava extremamente sensível. Por esse motivo se recusava a fazer trabalhos em grupo, mesmo com a insistência de alguns colegas que se mobilizavam para o acolher, apesar dessas dificuldades! Quando propunha trabalhos em grupo ele dizia que queria fazer individual. Mesmo que eu argumentasse que fazia parte do desenvolvimento profissional saber trabalhar em equipe e desenvolver competências interpessoais não conseguia convencê-lo da decisão de trabalhar individualmente. Eu ficava me questionando sobre o que mesmo se passava com esse estudante. Se achava melhor do que os outros? Tinha problemas psíquicos? Era muito mimado? Na época, como professora iniciante no curso superior, eu tinha muito receio de que os estudantes não reconhecessem minha autoridade e achava que tinha que fazer valer minha autoridade em algumas situações. Foi o que aconteceu, que gerou uma crise! Um incidente crítico! No meu planejamento, a primeira avaliação da disciplina era um trabalho em grupo. Apresentei ao grupo o conteúdo da avaliação e informei que seria em grupo. Eu então falei que ele não tinha opção de fazer individualmente. Que o trabalho em grupo fazia parte da metodologia de ensino e que todos precisavam aprender a trabalhar coletivamente. O estudante então levantou a mão e, desconsiderando tudo que eu havia acabado de dizer, perguntou se poderia fazer individual! A turma caiu na gargalhada e eu me senti com nariz de palhaço! Meu sentimento foi de que aquela pergunta já era deboche! Reafirmei que o trabalho era grupal. Ele então se fechou e não abriu mais a boca durante toda a aula. Durante a confecção do trabalho eu fazia orientação aos grupos e ele não estava em nenhum grupo. Não me procurou mais para tratar do assunto e ficava trabalhando sozinho em sala. Eu não sabia como agir! Por que tanta resistência em trabalhar em grupo? Como não sabia como agir, fui deixando a coisa rolar! E chegou o dia das apresentações. No momento das apresentações fui tomada por uma surpresa e não sabia como agir! A turma parecia mais mobilizada para ver minha reação em relação a este estudante do que na apresentação dos grupos. Os grupos apresentaram o trabalho e quando pensei que estavam se encerrando as apresentações, esse estudante foi para a frente e anunciou

que iria apresentar seu trabalho. Ele me olhou nos olhos e eu não soube o que fazer! Paralisei! Ele então começou a apresentar e eu fui tomada pela qualidade de seu trabalho. Era, sem dúvida, o melhor trabalho da turma. Ele então finalizou e disse que sabia que deveria ter feito em grupo, mas que se sentia perdido quando estava em grupo e não conseguia colaborar e que não suportava estar travado e sem participar. Assumiu sua dificuldade e me pediu desculpas. Em conversa com outros estudantes da turma, eles afirmaram que o estudante era difícil de interação mesmo, não só na minha disciplina, mas com todas! Eu, então, pressionada pelo restante da turma, não considerei o trabalho dele e ele ficou com nota zero nessa atividade. A partir daí, ele, que era participativo e frequente nas aulas, passou a faltar e ficar disperso. Por fim, desistiu da disciplina!

**Fonte:** Relato de experiência de trabalho didático em uma turma do componente “Docência Universitária” do PPGEduC-UNEB, semestre 2021.2.

Os dois incidentes críticos descritos acima, embora tenham sido mobilizados a partir do conteúdo de avaliação da aprendizagem, trouxeram diversas questões para o debate em sala. A reflexão sobre os saberes da experiência e o desperdício desses saberes foi uma questão que mobilizou bastante o grupo: tanto no que se refere ao desperdício da experiência dos docentes que invisibilizaram o estudante quanto da docente que se mobilizou, pesquisou formas de intervir, convidou o estudante a participar do processo de sua inclusão, mas não registrou as intervenções práticas e nem escreveu nada sobre as mesmas. E ela se deu conta disso no decorrer do debate: “Agora me dei conta que eu poderia ter escrito um ensaio ou artigo sobre minha experiência tão marcante com esse estudante e que me mobilizou para a vida profissional!”.

Precisamos criar uma cultura docente de troca de saberes da experiência, a chamada epistemologia da prática, como um movimento formativo que se articule de dentro da profissão, como constantemente nos convoca Antônio Novoa (2017). Principalmente na pedagogia universitária temos poucos momentos de trocas de experiências que foquem nas necessidades formativas e experiências pedagógicas e didáticas! Os docentes universitários estão mais pressionados pela pesquisa e difusão do conhecimento do que pela prática da docência, o que acaba por fazer girar a roda do mesmo. Acabamos, por não conseguir inovar a partir de nossas práticas didáticas, inseguros e solitários, como registrado nos incidentes acima. E isso se reflete diretamente na avaliação.

**Quadro 3** – Narrativa do Incidente Crítico 1 sobre o tema Atitudes e valores na formação docente

A experiência que trago foi do curso de Educação Física, no desenvolvimento do componente curricular “Metodologia da Dança”. Esta é uma disciplina obrigatória no curso de Educação Física. O problema é que tem alunos que resistem, principalmente os estudantes do sexo masculino. Eles preferiam as aulas de lutas marciais ou musculação. Em uma

ocasião, pensando em provocar abertura para novos conhecimentos, eu trouxe uma convidada para abordar o tema da dança afro-brasileira pela necessidade de mobilizar os estudantes para novas sensibilidades e expressões da corporalidade diferentes em cada cultura. Fiz o contato com a colega professora de dança, organizei um espaço amplo e com boa acústica, levei alguns panos de estampas africanas para decorar o local [...], enfim, estava bem entusiasmada e na expectativa de termos uma excelente aula. Chega o dia! Recebemos a convidada, que falou sobre as danças na cultura africana e de sua experiência como professora de dança. O grupo estava dividido, uma parte concentrada e visivelmente curtindo a aula, mas a outra, principalmente composta por meninos, se mostrava inquieta e pouco interessada! Minhas altas expectativas foram se transformando em um sentimento de frustração que custei para controlar para não causar mal-estar para a convidada. Entretanto, meus esforços foram inúteis quando uma das estudantes, que era evangélica, de forma pouco amistosa, se recusou a participar da aula afirmando que se tratava de manifestação de candomblé. As tentativas, tanto minhas quanto da convidada, de argumentar que danças africanas e afro-brasileiras não estão necessariamente relacionadas com o candomblé foram inúteis e a estudante se retirou do espaço ameaçando levar seu descontentamento para a direção. Foi um grande constrangimento, principalmente por conta da professora convidada! Fiquei muito chateada! Mesmo assim, a aula continuou, mas senti uma dificuldade para me relacionar com essa estudante a partir desse evento.

**Fonte:** Relato de experiência de trabalho didático em uma turma do componente “Docência Universitária” do PPGEduC-UNEB, semestre 2021.2.

#### **Quadro 4** – Narrativa do Incidente Crítico 2 sobre o tema atitudes e valores na formação docente

A disciplina era de legislação trabalhista no curso de Direito. A turma tinha por volta de 38 estudantes e essa aula em que ocorreu o incidente foi mais ou menos no meio do semestre. O cenário político do Brasil era de polarização entre esquerda e direita, personalizadas na disputa entre Bolsonaro e Lula. Enquanto eu desenvolvia o tema, escrevia no quadro alguns conceitos quando fui interrompida por um dos estudantes que, de forma ríspida, se manifestou dizendo que não concordava com o que eu estava falando. Afirmou: “Você está querendo influenciar a turma!”. Naquele momento não se falava de escola sem partido. Eu estava tratando do tema dos fundamentos do trabalho e das relações trabalhistas, seu cenário e

atores. Evidentemente que os sindicatos são um dos atores importantes no jogo de forças das relações trabalhistas. Os demais estudantes ficaram surpresos e estáticos! Esse aluno normalmente era bastante calado. Afirmei que ele tinha direito de ter opinião própria e que eu não estava tentando influenciar, que apenas estava trazendo posições e apresentando as referências científicas para elas! Dei os nomes dos autores, fulano, cicrano! O estudante se retirou da sala de forma ríspida! Os demais estudantes me alertaram que ele parecia ter algum problema psicológico. Um deles falou: “Ele faz parte de um grupo de *Skinhead* [cabeça raspada]”. Eu fiquei muito receosa de ele ter ido buscar alguma arma, de ele entrar novamente na sala para me agredir! O espaço da sala de aula é muito vulnerável! O professor fica muito exposto, vulnerável!

**Fonte:** Relato de experiência de trabalho didático em uma turma do componente “Docência Universitária” do PPGEduC-UNEB, semestre 2021.2.

A reflexão sobre as atitudes desses estudantes levou-nos à leitura do texto de Felipe Trillo intitulado “As atitudes dos estudantes: um indicador da qualidade universitária”. Foi problematizado o significado do conceito de atitudes e sua relevância para a prática docente, principalmente em relação a tomar decisões melhor embasadas teoricamente. Nesse escopo, atitude refere-se a “um conjunto organizado de convicções ou de crenças que predis põem, favorável ou desfavoravelmente, para atuação no que diz respeito a um objeto social.” (Trillo, 2000, p. 217).

Trillo define “Atitudes” como produção experiencial e interativa, ou seja, são as relações culturais e interpessoais perspectivadas como meio através do qual o sujeito se relaciona socialmente, cujo foco específico no estudo em pauta foi o ambiente social da universidade. O que mais impactou o debate na turma foram os argumentos desenvolvidos por Trillo de que atitudes, embora tenham uma dimensão implícita e inconsciente, também têm uma dimensão consciente e reflexiva – e portanto podem ser ressignificadas perante novas experiências e novos conhecimentos! A apren-

dizagem é a dimensão cognitiva das atitudes que são compostas por mais duas dimensões: afetiva e comportamental. Disso pode-se inferir que em determinado comportamento uma das três dimensões pode estar determinante e sobrepondo-se às demais. No caso dos incidentes críticos trabalhados em sala, que se referiam a atitudes e valores, a dimensão afetiva visivelmente se sobrepunha às demais, produzindo comportamentos intolerantes, reativos e de enfrentamento, o que está coerente com atitude entendida enquanto um afeto favorável ou desfavorável a alguma situação ou objeto e que se manifesta com variação de intensidade. Quanto maior for a intensidade emocional mobilizada na atitude, maior será a resistência à mudança. Entretanto, sendo a cognição uma das suas dimensões, a aquisição de novos conhecimentos pode promover desequilíbrios cognitivos, permitindo enfraquecimento da força das atitudes fundamentadas em experiências prévias. Esse foi um conhecimento novo para o grupo que trabalhou com o incidente sobre ‘Valores e atitudes’ e considerado por toda a turma como sendo de extrema relevância para a prática docente.

### **Quadro 5** – Narrativa do Incidente Crítico 1 sobre o tema Configuração grupal

A turma se encontrava dividida em grupos; havia os estudantes que ficavam no grupo da direita e os do grupo da esquerda. Observei essa divisão e pensei que seria importante ampliar as interações entre os estudantes e oportunizar que interagissem fora desses grupos iniciais. Com essa intenção propus atividade solicitando que formassem grupos diferentes com componentes que não haviam ainda trabalhado juntos. A ideia era misturar os grupos de ambos os lados. A tarefa solicitada era a elaboração de um conto em que o personagem principal fosse uma pessoa com deficiência. Houve muitas dificuldades no desenvolvimento do trabalho em grupo por conta do desentrosamento das pessoas. O clima geral da sala foi de descontentamento e isso dificultou o foco na tarefa. Um grupo se mostrou completamente esfacelado, com dois estudantes se [envolvendo] com a tarefa e os demais dedicados a tarefas alheias ao solicitado. Não conseguia fazer com que os grupos trabalhassem de forma comprometida e solidária. Ao perceber essa dificuldade me veio uma enorme frustração e agi emocionalmente, apelando para a nota individual! Ameacei que passaria pelos grupos e que eu daria uma nota para o nível de engajamento de cada um no grupo! Minha ação gerou mais conflito ainda nos grupos por conta de terem que redimensionar a divisão de tarefas e de pessoas que individualmente já haviam iniciado o trabalho e sentiram-se desconsideradas. Como eu havia comunicado essa decisão de forma definitiva e com um pouco de impaciência, os estudantes ficaram receosos de trazer mais essas dificuldades e percebi que em vez de ajudar a criar vínculos maiores no grupo, eu contribuí para desagregação.

**Fonte:** Relato de experiência de trabalho didático em uma turma do componente “Docência Universitária” do PPGEduC-UNEB, semestre 2021.2.

### **Quadro 6** – Narrativa do Incidente Crítico 2 sobre o tema Configuração grupal

E essa experiência que vou relatar agora ocorreu adiante, eu agora com 30 anos e com uma turma na educação básica. Uma turma do EJA. Agora eu já tenho experiência com adultos! Então, vou assumir a turma! Fiz o planejamento para alunos ideais. Imaginei que chegaria na sala e todos estariam muito interessados em me ouvir! Fiz o planejamento para esses alunos ideais! Os adultos sedentos por saber! A jovem adulta querendo ensinar! O primeiro baque já se deu quando entrei na sala! Turma mista! Tinha gente da faixa etária dos 16 aos 60 anos! Jovens e Adultos! Bem, eu fiz um planejamento e preciso seguir o que planejei! Mas, vou confessar:

fiquei tão insegura! Minha estratégia para lidar com essa insegurança: me apeguei no plano! Eu até sabia que o planejamento não serviria para aquela situação! Como alcançar os anseios de um jovem – 16 anos – contemplando as motivações de um adulto – 60 anos? Eu me mantive fiel ao que programei: segui o planejado! E a primeira aula foi assim: Ficou uma confusão, aluno conversando, eu tentando seguir a aula! Ninguém interagia, foi um desastre! A coisa ficou tão complicada que botei uma aluna para fora da sala. Sem saber o que fazer, acabei apelando para o tradicional! Olha a ideia! Botei uma conta no quadro e pedi para eles resolverem! Pelo menos com essa estratégia me dava um tempo para pensar em algo! A aula aconteceu! Segui com a turma, mas busquei o suporte junto à Instituição! A coordenação colaborou muito.

**Fonte:** Relato de experiência de trabalho didático em uma turma do componente “Docência Universitária” do PPGEduC-UNEB, semestre 2021.2.

O tema da configuração grupal da sala de aula emergiu como necessidade de reflexão sobre o fluxo de sentidos das interações interpessoais no ambiente universitário e, especialmente, no espaço da sala de aula. As duas narrativas acima trouxeram elementos importantes para reflexão sobre a dificuldade que os docentes podem ter de improvisar em relação ao planejamento prévio e às suas concepções implícitas sobre autoridade docente e papéis sociais.

O fenômeno da grupalidade, de estudo aprofundado no campo da Psicologia, é extremamente relevante para a Pedagogia, uma vez que a sala de aula não deixa de ser um grupo. Podemos analisar a sala de aula a partir das teorias de grupo, especificamente usando as concepções de Kurt Lewin e Enrique Pichon-Rivière. Lewin, considerado o pioneiro nos estudos de grupos, observa que há forças psicológicas, sociais e culturais atuando nas interações grupais que podem promover diferentes reações subjetivas de coesão, rejeição, resistência à mudança, projeção, atração e equilíbrio.

Outra força importante a considerar é a chamada de “campo vital” ou “espaço de vida”, que se refere à energia psíquica distribuída

no conjunto de papéis sociais que compõem a existência da pessoa e que em desequilíbrio provocam dificuldades de interação social. A título de exemplo, a diversidade de papéis de mãe, docente, filha, membro de igreja e tutora de animais requer um equilíbrio de energia e de dedicação de tempo distribuído mais ou menos equitativamente entre eles. Se um dos papéis está em desequilíbrio, como acontece no caso do adoecimento de um filho, os demais papéis ficam comprometidos, provocando, não raras vezes, adoecimento psíquico.

A primeira narrativa sobre configuração grupal, apresentada no Quadro 5 (tarefa discente com imposição externa de reconfiguração de grupos originalmente organizados), mobilizou a turma para uma autorreflexão sobre como era composto o próprio espaço vital e como se configurava a interação nos grupos a que pertenciam. A tarefa trouxe à tona a reflexão da importância da coesão grupal ser construída processualmente e colaborativamente, numa relação dialógica com os estudantes, para que o “tiro não saia pela culatra”, como foi o caso do relato do incidente crítico em pauta. Depois de consolidada a coesão, o grupo amadurece e consegue ultrapassar momentos de conflitos com menos impacto negativo em função de

vínculos afetivos. Ao emergir a temática do vínculo, a turma problematizou a questão de quais processos poderiam resultar em sua constituição, o que levou-nos ao encontro da teoria de Pichon-Rivière e sua elaboração dos grupos operativos. Para o campo da Educação, a contribuição do grupo operativo está no sentido de que um grupo centra-se em ter um objetivo comum, que é a tarefa, e na necessidade de que se criem vínculos de corresponsabilidade.

A técnica operativa de grupo, sejam quais forem os objetivos propostos aos grupos (diagnóstico, institucional, aprendizagem, criação, planificação etc.) tem por finalidade que seus integrantes aprendam a pensar em uma coparticipação do objeto do conhecimento, entendendo que pensamento e conhecimento não são fatos individuais, mas produções sociais. O conjunto de integrantes, como totalidade, aborda as dificuldades que se apresentam em cada momento da tarefa, logrando situações de esclarecimento, mobilando estruturas estereotipadas- que funcionam tanto como obstáculo para a comunicação e a aprendizagem quanto como técnica de controle da ansiedade ante a mudança. (Minicucci, 1997, p. 165)

Percebemos que no incidente crítico N1 (Quadro 5) a tarefa ficou dispersa e não foi o motor articulador do grupo. Pelo contrário! A ansiedade da docente para que os grupos fossem reconfigurados com o objetivo de desestabilizar “as panelinhas” gerou conflitos nos grupos que já haviam iniciado a tarefa. No desenvolvimento do debate sobre essa questão, a turma se deu conta de que a lente dos grupos operativos mudou a percepção do sentido da tarefa não só como aprendizagem dos conteúdos conceituais, mas também como aprendizagem de conteúdos atitudinais. Para Pichon-Rivière (1998), não é possível haver vínculo sem uma tarefa, quer seja ela implícita ou explícita; o que está em jogo são reflexões de forma crítica sobre a realização da tarefa e as relações que ocorrem em torno do seu desenvolvimento. A *aprendizagem* é alcançada pela soma de conteúdos produzidos pelos integrantes do grupo, fruto do processo

dialético que produz mudanças, rompimento com padrões estereotipados, permitindo que o grupo avance para novos processos criativos. É a partir dessa perspectiva de copertencimento grupal que a grupalidade se configura como potente dispositivo de formação para os estudantes universitários, pois partilham por um tempo relativamente longo um espaço formativo (universidade/sala de aula) que lhes permite a regularidade de articulação de tarefas coletivas e formação de vínculos com colegas e docentes.

O incidente N2 (planejamento para sala de EJA, Quadro 6) revela uma dissociação entre a realidade da configuração grupal e a idealização docente. O conflito acirra-se no momento em que a professora, ao constatar a falta de correspondência do planejamento prévio com a realidade, não conseguiu recompor sua ação e tomar decisões mais assertivas. Seu repertório de conhecimentos, tanto experiencial como conceitual, não lhe ofereceu estratégias de adaptação à situação, o que a fez resistir à mudança de planejamento, ainda que percebesse sua inadequação para a situação. Embora a docente tenha percebido a atmosfera da classe se deteriorando em relação aos vínculos e à tarefa, sua atitude de reforço de uma autoridade autocrática levou ao rompimento da comunicação com a turma, o que, no limite, culminou na expulsão de uma aluna da classe. O fato de a docente ter, no contato inicial com a turma, priorizado o conteúdo da aula em detrimento da configuração grupal prejudicou um momento fundamental dos primeiros contatos, que é a criação de vínculos. A professora poderia ter investido nesse primeiro contato em conhecer melhor a turma, escutar suas expectativas, comunicar as suas e, juntos, fazerem acordos didáticos produzidos coletivamente.

O trabalho com os incidentes críticos foi positivamente avaliado pelos estudantes do componente “Docência Universitária na Contemporaneidade: Pressupostos epistemológicos, políticos e metodológicos”.

## Considerações provisórias

O foco dos incidentes críticos como dispositivo didático promove um deslocamento do ensino para a aprendizagem, colocando a atenção docente no movimento do pensamento discente, assim como no movimento de seu próprio processo de mediação. A perspectiva de uma didática tradicional, de orientação mais reprodutiva e memorialista da aprendizagem, articula sentidos do como fazer que vão compondo o repertório do senso comum docente e são paulatinamente assumidos como princípios subjetivos no processo de ensino. Esses princípios articulam campos de força e um espaço da sala de aula cuja função primordial é de transmissão de conhecimentos, em detrimento da reflexão sobre o processo não linear e complexo da produção de conhecimentos. (González-Rey, 2006, p. 30).

Na interação com os estudantes, o docente acessa recursos de diversas fontes: experienciais, existenciais e teóricos, que permitem a produção de sentidos para sua ação educativa e formativa. Nesse movimento percebe-se que não há dicotomia entre o mundo interno e externo nas configurações subjetivas e intersubjetivas da realidade, ou seja, o sentido se configura no processo de relação com o outro e com o mundo em espaços de interação. A aula, nesta perspectiva, torna-se um campo de potências criativas e não lineares que pode produzir abertura para novos sentidos e novas aprendizagens.

González-Rey e Vigotsky concebem a categoria “sentido” sob perspectivas diferentes. Para Vigotsky, a categoria “sentido” está relacionada com a linguagem, ou seja, o sentido da palavra. Para González-Rey, o sentido subjetivo é a forma em que determinada existência aparece de maneira perspectivada no concreto, em uma atividade, através de uma multiplicidade de produções simbólicas em determinado contexto. Dessa visão apreende-se que há uma produção objetiva/subjetiva dos espaços existenciais, sem dicotomias. O sentido subjetivo permite integrar em uma experiência um conjunto de

processos simbólicos, sociais e históricos de forma perspectivada, ou seja, na unidade com a dimensão emocional. A sala de aula passa a ser uma produção individual e coletiva: na perspectiva individual, cada um traz para a sala seu campo vital, as relações familiares, sociais e culturais; na perspectiva coletiva, são as interações e as múltiplas escutas e ressignificações possibilitadas pela interação que irão gerar outras forças de significação, as quais podem ser mediadas pelo docente pela perspectiva da sala de aula como espaço grupal.

Na docência universitária os incidentes críticos configuram-se em um dispositivo valioso que pode mobilizar diversos estilos de aprendizagem, proporcionando aos educandos colocarem-se como protagonistas nos processos decisórios referentes às diversas problemáticas implicadas em decisões profissionais que, não raras vezes, precisam ser tomadas na temporalidade do instante. Em minhas experiências de práticas de ensino, a partir de casos críticos nos quais se analisa as formas de pensar, sentir e agir dos atores envolvidos em questões dilemáticas, tenho observado que se trata de valioso dispositivo para promoção do desenvolvimento profissional docente.

Os estilos de aprendizagem caracterizados pela didática do ensino superior são categorizados em reflexivo, ativo, colaborativo, teórico e pragmático, não sendo mutuamente excluídos. Em relação à pertinência do dispositivo para cada um dos estilos de aprendizagem, destaca-se que para o estilo reflexivo o método dos incidentes críticos incentiva a reflexão sobre situações específicas da prática docente, provocando o desenvolvimento de uma episteme da prática, a valorização da pessoa do professor como constituidor de racionalidades instituintes que traz em si a potencialidade de transformação para o campo epistemológico da pedagogia universitária. No caso do estilo de aprendizagem ativo, mobiliza-se a discussão, a mudança de posição e papéis institucionais, revelando a complexidade da tomada de decisão a partir de diversos ângulos de análise. O

estudante é convocado a pensar, por exemplo, em que decisões tomaria no papel do professor, do diretor, do estudante, para perceber a relação sempre presente entre a totalidade e as partes, bem como a imbricação promotora das mudanças que podem ocorrer na situação geral a partir das mobilizações particulares. No que se refere ao estilo colaborativo, a natureza do dispositivo estimula a colaboração entre os estudantes no debate, com o objetivo de chegar à melhor solução a fim de minimizar ou evitar os impactos negativos do incidente a partir de intervenções pontuais. A troca de experiências e perspectivas durante discussões com vistas a chegar à melhor solução promove o aprendizado entre pares. O fundamental exercício de integração entre teoria e prática é mobilizado no estilo de aprendizagem teórico quando os estudantes relacionam e aplicam conceitos abstratos para melhor compreenderem as situações reais de sala de aula e quando, no movimento oposto, as situações concretas mobilizam o pensamento conceitual. Por fim, o estilo de pensamento pragmático é a abordagem na qual os estudantes aprendem melhor quando os dados e informações são apresentados em contextos práticos, nos quais conseguem visualizar a aplicação real do conhecimento, sendo que o pensamento e interesses são fortemente motivados pelos contextos práticos de resolução de problemas nos quais a relevância do conhecimento fica explicitada de forma tangível. Em resumo, o dispositivo dos incidentes críticos é flexível e maleável o suficiente para envolver grande variedade de estilos de aprendizagem. Ao promover a reflexão, a ação, e a disposição para a escuta em contexto de crise, há potencial para contribuir com o desenvolvimento profissional do professor no ambiente universitário.

Na formação de professores universitários, a técnica dos incidentes críticos revelou-se uma abordagem enriquecedora e essencial para o desenvolvimento pedagógico e reflexivo no ambiente acadêmico. Ao direcionar a atenção para momentos específicos que transcendem

a rotina, essa metodologia proporciona uma oportunidade única de aprendizado e aprimoramento. A problematização minuciosa de situações dilemáticas que, pelo conjunto de decisões dos atores envolvidos, chega a um ponto irreversível em que o incidente se efetua, permitindo a identificação e a análise do fluxo de decisões, valores e sentidos que provocaram a crise, possibilita elaboração de reflexões sobre a ação do outro que permite analisarmos as nossas próprias em situações semelhantes. A análise dos incidentes, portanto, promove a identificação dos desafios e obstáculos nas relações de sala de aula, no processo de ensino e aprendizagem, mas também destaca as práticas colaborativas possíveis de serem construídas com vistas a possibilitar a emergência de comunidades de aprendizagem.

A capacidade de refletir sobre os incidentes, discuti-los em contexto colaborativo e extrair lições relevantes contribui significativamente para a formação de professores universitários mais sensíveis ao desenvolvimento profissional docente fundamentado na qualificação da profissão. Além disso, a técnica dos incidentes críticos favorece a construção de uma cultura de aprendizagem contínua, na qual os educadores são incentivados a buscar constantemente a excelência e a inovação em suas práticas. A partilha de experiências, a análise conjunta de desafios e a busca colaborativa por soluções promovem um ambiente acadêmico mais dinâmico, colaborativo e comprometido com o desenvolvimento político, cultural e profissional dos estudantes. Nesse sentido, tenho experienciado em minhas aulas a técnica dos incidentes críticos como um potente dispositivo de ensino que faz sentido para uma comunidade acadêmica que valoriza a reflexão, o diálogo e o desenvolvimento mútuo. Para finalizar, penso que a avaliação positiva por parte dos estudantes do componente “Docência Universitária na Contemporaneidade: pressupostos epistemológicos, políticos e metodológicos” sugere que esse método pode ser um dispositivo valioso no processo de desenvolvimento profissional docente.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. O incidente crítico na formação e pesquisa em educação. **Educação & Linguagem**, v. 12, n. 19, p. 181-200, jan./jun. 2009.
- BOLÍVAR, A. (Org.). **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru: Edusc, 2002.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación**. Madrid: La Muralla, 2001.
- FLANAGAN, J. C. A técnica dos incidentes críticos. **Arq. Bras. Psicol. Aplic.**, v. 24, n. 2, p. 99-141, abr./jun. 1973.
- FLANAGAN, J. C. La technique de l'incident critique. **Revue de Psychologie Appliquée**, v. 4, n. 2, p. 165-185, abr. 1954.
- GONZÁLEZ-REY, F. L. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. V. R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Átomo e Alínea, 2006.
- GREMLER, D. D. A Técnica do Incidente Crítico na Pesquisa de Serviços. **Journal of Service Research**, v. 7, n. 1, p. 65-89, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1177/1094670504266138>
- MINICUCCI, A. **Dinâmica de Grupo**. Teorias e sistemas. 4. ed., São Paulo: Atlas, 1997.
- NOVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Revista Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, v. 47, n. 166, p.1106-1133, out./dez. 2017.
- PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- TRILLO, F. As atitudes dos estudantes: um indicador da qualidade universitária. In: TRILLO, F. (coord.). **Atitudes e valores no ensino**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.
- WOODS, P. **Critical events in teaching and learning**. Londres: The Falmer Press, 1993.

*Recebido em: 14/02/2024  
Aprovado em: 20/03/2024*



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

# PESQUISA-AÇÃO E APRENDIZAGEM DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

*Zilda Tizziana Santos Araújo\**  
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)  
<https://orcid.org/0000-0003-1306-8410>

*Antonia Dalva França-Carvalho\*\**  
Universidade Federal do Piauí (UFPI)  
<https://orcid.org/0000-0002-9827-061X>

## RESUMO

Refletir sobre a aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional no século XXI implica pensar sobre a sociedade contemporânea e a demanda por profissionais conectados com o cenário mutável e de aprendizagem permanente. Este trabalho é produto de um estudo de revisão de literatura, realizado no *Scielo*, no *Google Acadêmico* e em fontes bibliográficas impressas. A pesquisa ocorreu durante o segundo semestre de 2022, com recorte temporal de produções publicadas nos últimos 20 anos. Objetiva discutir sobre a pesquisa-ação como estratégia para a aprendizagem da docência, trazendo a seguinte problemática: a pesquisa-ação tem potencial formativo no processo de aprendizagem da docência? Os principais resultados sinalizam que o trabalho colaborativo é um dos eixos da nova profissionalidade docente e requer diferentes aprendizagens para que o professor ressignifique seu *ethos* profissional alicerçado no compromisso com a profissão e no engajamento. Também evidenciam que a pesquisa-ação apresenta seu potencial formativo em razão de seu caráter prático e emancipatório ao articular teoria e prática em contextos concretos, possibilitando a ampliação tanto da autonomia como do nível de consciência e reflexividade do professor. De modo geral, as ponderações elaboradas manifestam sobre a sociabilidade docente com foco na valorização da inteligência profissional do professor, ancorada na pesquisa-ação colaborativa, como pressuposto para o alargamento das aprendizagens docentes e desenvolvimento profissional.

**Palavras-chave:** Pesquisa-ação; aprendizagem; docência; desenvolvimento profissional.

---

\* Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Professora Assistente na Universidade Estadual do Piauí, Piri-piri, Piauí, Brasil. E-mail: [tizzianaaraujo@prp.uespi.br](mailto:tizzianaaraujo@prp.uespi.br)

\*\* Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Titular, Pró-reitora de Planejamento e Orçamento da Universidade Federal do Piauí. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, Teresina, Piauí, Brasil. E-mail: [adalvac@uol.com.br](mailto:adalvac@uol.com.br)

## ABSTRACT

### ACTION RESEARCH AND TEACHING LEARNING: REFLECTIONS ON PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Reflecting on teaching learning and professional development in the 21st century implies thinking about contemporary society and the demand for professionals connected with the changing scenario and permanent learning. This work, a literature review study product, *Scielo*, *Google Scholar* and printed bibliographic sources. The research took place during the second semester of 2022, with a time frame for productions published in the last 20 years. Aims to discuss research-action as a strategy for teaching learning, bringing the following issue: does research-action have formative potential in the teaching learning process? The main results indicate that collaborative work is one of the new teaching profession axes and requires different types of learning for teachers to reframe their professional ethos based on commitment to the profession and engagement. They also show that research-action presents its formative potential due to its practical and emancipatory character when articulating theory and practice in concrete contexts, enabling both the expansion of both - autonomy and the level of awareness and teacher reflexivity. In general, the elaborated considerations manifest about the teachers sociability with a focus on valuing the teacher's professional intelligence anchored in collaborative research-action, as a prerequisite for the teaching learning and professional development expansion.

**Keywords:** Research-action; learning; teaching; professional development.

## RESUMEN

### INVESTIGACIÓN ACCIÓN Y ENSEÑANZA APRENDIZAJE: REFLEXIONES SOBRE EL DESARROLLO PROFESIONAL

Reflexionar sobre el aprendizaje de la docencia y el desarrollo profesional en el siglo XXI implica pensar en la sociedad contemporánea y en la demanda de profesionales conectados con el escenario cambiante y el aprendizaje permanente. Este trabajo, producto de un estudio de revisión bibliográfica, se realizó en Scielo, Google Scholar y fuentes bibliográficas impresas. La investigación tuvo lugar durante el segundo semestre de 2022, con corte temporal en las producciones publicadas en los últimos 20 años. Tiene como objetivo discutir la investigación-acción como estrategia para aprender a enseñar, planteando la siguiente problemática: ¿tiene la investigación-acción un potencial formativo en el proceso de aprender a enseñar? Los principales resultados indican que el trabajo colaborativo es uno de los ejes de la nueva profesionalidad docente y requiere un aprendizaje diferente para que el profesor re-signifique su ethos profesional basado en el compromiso con la profesión y el engagement. También muestran que la investigación-acción presenta su potencial formativo debido a su carácter práctico y emancipador al articular teoría y práctica en contextos concretos, posibilitando tanto la expansión de la autonomía como el nivel de conciencia y reflexividad del docente. En general, las ponderaciones elaboradas se manifiestan sobre la sociabilidad docente

con foco en la valorización de la inteligencia profesional del profesor anclada en la investigación-acción colaborativa, como supuesto para la ampliación del aprendizaje docente y del desarrollo profesional.

**Palabras clave:** Investigación-acción; aprendizaje; enseñanza; desarrollo profesional.

## Introdução<sup>1</sup>

Aprioristicamente, discutir sobre aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional requer que façamos uma rápida contextualização sobre o perfil do professor para a escola do século XXI, incrustada em uma sociedade caracterizada pela evolução científico-tecnológica e na difusão da informação de forma dinâmica, ágil e interconectada.

Nesse cenário, a instabilidade, a mutabilidade e a imprevisibilidade são marcas da sociedade vigente e colocam novas exigências às profissões, pois o discurso em voga endossa a ideia de adaptação dos sujeitos para moldá-los a fim de que sejam mais produtivos, proativos e atendam aos interesses competitivos do mercado neoliberal. Contudo, entendemos que esse é um caminho escorregadio, com muitas facetas que devem ser problematizadas e sobre as quais é necessário refletir como forma de resistência aos processos de precarização e desvalorização.

De fato, no decorrer da história da educação, o corpo de conhecimentos teóricos, técnicos e pedagógicos específicos da docência constituiu-se em função das demandas de cada momento e configurou o trabalho docente. Com as mudanças paradigmáticas no final do século XX, diferentes inquietações e questionamentos do processo de formação de professores passaram a endossar o cenário de discussão sobre a aprendizagem da docência.

Por essa razão, defendemos neste estudo a concepção de docência enquanto profissão (Nóvoa, 1999; Fernández Enguita, 1991),

configurando-se como um trabalho complexo e multidimensional, atravessado pela pessoalidade do professor, pelas culturas escolar e da profissão, dentre outros aspectos. Isso acontece porque a docência materializa-se na ação docente, na qual ocorre a conexão entre os contextos de vida, de formação e da profissão. Além disso, é uma prática profissional relacional que ocorre por meio da interação entre os sujeitos cognoscentes. Logo, requer a aprendizagem dos conhecimentos didático-pedagógicos, o comprometimento ético e político do professor e um desenvolvimento profissional alicerçado na epistemologia da *práxis*.

Outrossim, a concepção de desenvolvimento profissional ora assumida, vai ao encontro do entendimento de que se refere aos percursos de vida profissional do professor, interligados a sua trajetória de vida e à formação inicial e continuada, bem como aos aspectos da carreira profissional (Oliveira-Formosinho, 2009) – percurso esse caracterizado pela evolução e continuidade da aprendizagem profissional do professor como adulto aprendiz (Marcelo García, 1999). Nesse entendimento, a escola, o currículo e o ensino são as principais dimensões do desenvolvimento profissional. Daí emerge o potencial da pesquisa-ação como um dos elementos estruturantes da aprendizagem docente, tanto por seu caráter emancipatório como pela dimensão formativa que articular teoria e prática no contexto concreto da ação docente.

Dito isto, reiteramos que o esteio teórico desta discussão parte do entendimento que a docência é uma profissão complexa e está alicerçada em conhecimento profissional pertinente, por ser uma atividade institucionalizada

<sup>1</sup> Este trabalho seguiu rigorosamente os critérios e procedimentos éticos conforme os dispositivos legais vigentes. Ressalta-se que, por se tratar de um estudo de revisão de literatura, não realizou pesquisa com seres humanos.

que detém saberes, condutas e normas próprias, além de comportamentos coletivos em razão da função social nela imbricada. Assim, todos esses aspectos configuram a cultura da profissão docente.

Por isso, ratificamos a defesa de uma nova profissionalidade que esteja em sintonia com os desafios da escola contemporânea, onde os professores precisam desenvolver suas práticas pedagógicas de maneira consciente e intencional em razão das dimensões deontológica, teleológica e ética da profissão, fato que requer dos mesmos um esforço permanente em seu desenvolvimento profissional (Nóvoa, 1992, 1999, 2000).

Isso significa que para provocar mudanças significativas na formação de professores o desenvolvimento profissional deve ser pensado em articulação com a profissão. Neste aspecto, deve possibilitar aos docentes uma apropriação da cultura profissional por meio das seguintes atitudes: investimento no desenvolvimento profissional, estímulo da prática pedagógica pautada na racionalidade crítico-reflexiva, engajamento docente e estímulo da aprendizagem profissional por meio da socialização entre os pares.

Dessa forma, pressupomos que discutir sobre desenvolvimento profissional na contemporaneidade implica: por um lado, lançar o olhar apurado e crítico para a formação de professores a fim de se refletir sobre os processos de aprendizagem da docência; e, por outro lado, debater sobre os pressupostos epistemológicos que fundamentam a docência enquanto profissão neste processo formativo, como assevera Nóvoa (1999).

Além desses aspectos, pontuamos que o estudo em tela tem aproximações com o campo da Docência Universitária, uma vez que, por ser um tema amplo e perpassar todos os campos da *práxis* docente, o desenvolvimento profissional implica a permanente reflexão sobre os saberes e fazeres da ação didático-pedagógica do professor. Considerando esse contexto, este estudo tem como objeto primordial a pesquisa

-ação como estratégia para a aprendizagem da docência. Seu objetivo é refletir sobre a pesquisa-ação como estratégia para a aprendizagem da docência, partindo da seguinte questão-problema: a pesquisa-ação tem potencial formativo no processo de aprendizagem da docência?

Para tanto, desenvolvemos a investigação por meio da revisão sistemática da literatura sobre o objeto de estudo supracitado. No desenvolvimento metodológico lançamos o olhar analítico para identificar possíveis lacunas e os avanços conceituais referentes às seguintes categorias teóricas: desenvolvimento profissional, aprendizagem da docência e pesquisa-ação. Assim, a análise ocorreu entre os meses de agosto e dezembro de 2022 e teve como fontes de pesquisa tanto as plataformas *Scielo* e *Google Acadêmico*, quanto referenciais bibliográficos impressos pertencentes ao acervo dos pesquisadores. Destacamos, também, que o recorte temporal adotado considerou produções publicadas nos últimos 20 anos.

Logo, a discussão aqui proposta trará questões referentes à complexidade da tarefa de ensinar, que não se desvincula da ação docente, pois saber ensinar requer um repertório de conhecimentos profissionais configurados em competências, habilidades, atitudes e valores, o que exige do docente desenvolver seu profissionalismo, ter compromisso social e assumir-se enquanto agente político de transformação.

Dito isso, presumimos que estar em constante aprendizagem é uma necessidade premente que advém da própria dinamicidade do cotidiano de ensino e aprendizagem. Desta forma, os percursos formativos de professores devem estar pautados na compreensão de que a aprendizagem profissional da docência é um fenômeno resultante de diferentes fatores, dentre eles a mediação entre formação e ação docente em seus contextos de vida e da profissão.

No bojo dessa questão, uma importante aprendizagem para o professor diz respeito aos elementos constitutivos do seu trabalho, que na contemporaneidade tem sido precarizado, afetando as condições objetivas e subjetivas

de desempenho da atividade profissional e colocando a docência em condição de semiprofissão. Portanto, a discussão em torno do perfil profissional do professor para o século XXI requer uma problematização sobre os efeitos dessa precarização do desenvolvimento profissional que aligeira as formações, fragiliza o trabalho docente, fabricando pseudoprofessores.

Dentre as estratégias para movimentar os professores no âmbito de seu desenvolvimento profissional, a pesquisa-ação aparece-nos como modo de estimulá-los a adotarem a postura de investigadores da prática pedagógica situada, que possibilita desenvolver uma consciência crítico-reflexiva mais autônoma. Essa postura, como dizem Carr e Kemmis (1988), favorece um pensar por si e a abertura para o agir colaborativo.

Considerando essas ponderações iniciais, o trabalho traz, além das notas introdutórias, as seguintes discussões: a aprendizagem da docência como uma demanda formativa contínua; a docência como elemento central do desenvolvimento profissional; reflexões sobre a pesquisa-ação no percurso das aprendizagens docentes; e as considerações finais.

## Aprendizagem da docência: uma demanda formativa contínua

Inicialmente, reafirma-se que discutir sobre desenvolvimento profissional na contemporaneidade implica um olhar apurado e crítico para a formação de professores a fim de se refletir sobre os processos de aprendizagem da docência. Outrossim, o debate em torno da formação desses profissionais requer considerar os pressupostos epistemológicos que fundamentam a docência enquanto profissão, como assevera Nóvoa (1992, 1999). De acordo com Alcoforado (2014, p. 67), isso demanda “[...] os professores a saberem lidar com a diversidade e a considerarem os alunos como agentes de uma realidade sociocultural em permanente (re)construção”.

A formação, segundo Marcelo Garcia (1999), pode ser entendida como uma ação sistematizada com função social de transmitir, produzir e ressignificar o repertório de conhecimentos de uma profissão, referindo-se, também, ao desenvolvimento profissional e pessoal do professor, e, ainda, ao espaço institucionalizado onde ocorrem as práticas formativas. O referido autor considera que os processos formativos ocorrem por heteroformação, interformação e autoformação, uma vez que são interativos e devem ser realizados com vistas à superação dos modelos de formação como treino e capacitação. Por essa razão, a literatura sobre desenvolvimento profissional de professores utiliza os termos: ações formativas, processos formativos e/ou percursos de formativos.

Nóvoa (1992, 2000) entende que a formação de professores deve ser pensada no interior da profissão, ou seja, partir de dentro dela para provocar mudanças significativas e possibilitar aos docentes uma apropriação da cultura profissional. Tal entendimento considera que o investimento no desenvolvimento profissional e nos momentos de socialização contribui para a constituição identitária do professor. Assim, quando esses aspectos são orientados pela racionalidade crítico-reflexiva, conectam os diferentes saberes necessários à docência. Por essa razão, diz-se que a formação de professores é:

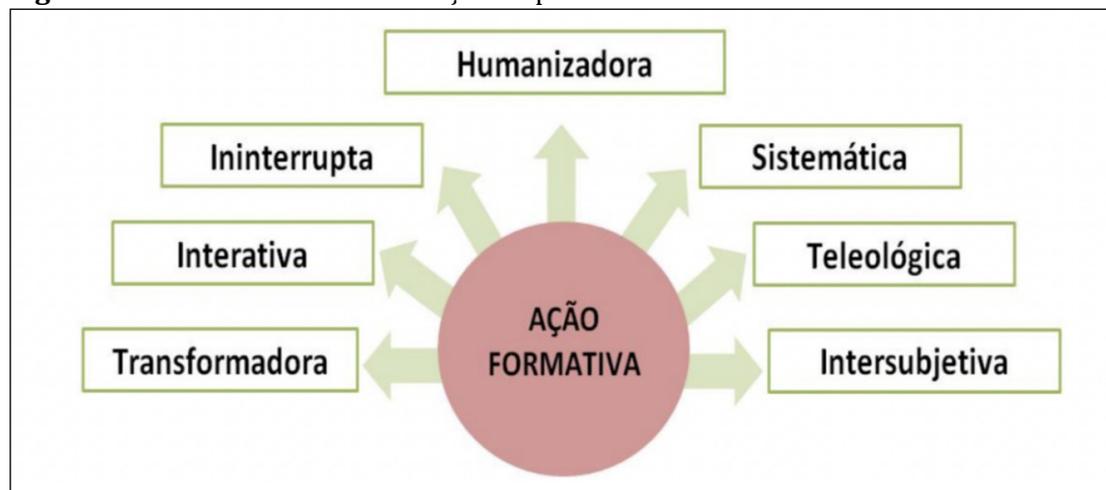
[...] um espaço topológico, *continuum*, conexo e situado que deve favorecer o desenvolvimento da capacidade de pensar por si mesmo e estimular o sujeito a envolver-se e investir nela num processo autônomo e consciente que requer, principalmente, empenho e comprometimento com o educar-se (Araújo, 2019, p. 54).

Ressalte-se que este espaço é atemporal e integra componentes técnicos, teóricos, axiológicos, culturais e intersubjetivos. Neste movimento, os professores vão compondo sua Base de Conhecimentos da Docência, como explica Shulman (2014). Segundo Gauthier *et al.* (1998), essa base requer uma teorização

específica sobre o seu princípio norteador, o trabalho docente. Assim sendo, como ilustra a

Figura 01, tem características multidimensionais e interconectadas.

**Figura 1** - Características da formação de professores



Fonte: Araújo (2019, p. 58).

Essas características trazem uma idiossincrasia à ação formativa, sendo manifestas na composição dos saberes da docência. Destarte, torna-se importante analisar a complexidade da tarefa de ensinar, que não se desvincula da ação docente porque, conforme Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (1998), saber ensinar requer um repertório de conhecimentos profissionais, configurados em competências, habilidades, atitudes e valores.

É sob esta perspectiva que Carr e Kemmis (1986, 1988), Stenhouse (1984, 2004) e Formosinho (2009) asseveram que a formação de professores tem relações com a concepção de escola, de professor, de docência e atende a diferentes racionalidades e paradigmas. De fato, ser profissional implica ter profissionalismo, compromisso social e assumir-se enquanto agente político de transformação, conclui Nóvoa (1999).

Assim, a profissão docente é uma atividade institucionalizada com um corpo de saberes próprios, condutas, normas, bem como comportamentos que são coletivos e reconhecidos socialmente. Logo, o exercício profissional e os saberes que lhes são necessários têm relação com o trabalho a ser desenvolvido no dinâmico e complexo cotidiano escolar em seus diferentes tempos e espaços.

A escola contemporânea, por exemplo, como explica Formosinho (2009), requer professores com uma nova profissionalidade, que tenham competências abrangentes e saibam agir para além do espaço da sala de aula. Isso significa que o professor assume compromissos deontológicos, teleológicos e éticos balizados em modelos de ação advindos de diferentes racionalidades pedagógicas, como ratifica França-Carvalho (2007).

Na acepção de Nóvoa (1999, 2000), esses atributos fazem da docência uma atividade complexa, de tal forma que o trabalho deve ser alicerçado em um conhecimento profissional pertinente que requer esforço para sua reelaboração contínua. Perrenoud (2001) complementa este diálogo afirmando que, para além da sala de aula, o professor precisa agir na incerteza e na urgência frente às mudanças e, por isso, o estar em constante aprendizagem é uma necessidade premente que advém da própria dinamicidade do cotidiano escolar.

No cerne dessa questão, Nóvoa (1992, 1999) admite que a formação profissional emerge trazendo como desafio o seguinte comportamento: despertar a consciência crítica acerca do que é o trabalho docente, de como se desenvolve e quais as suas demandas atuais. Desta forma, os processos formativos de professores

devem estar pautados na compreensão de que a aprendizagem profissional da docência é um fenômeno resultante de diferentes fatores, dentre eles a mediação entre formação e ação docente em seus contextos de vida e da profissão.

Na visão de Marcelo Garcia (1999), a formação docente é influenciada por 3 fatores: os impactos causados pela sociedade da informação, a revolução tecnológica e científica intensificada a partir da década de 1990, e a internacionalização da economia. Tais fatores têm provocado mudanças significativas nas formas organizacionais, na produção e nas relações de trabalho, requerendo profissionais com perfis reconfigurados. E, neste cenário, o autor considera que a formação é imprescindível para se repensar a profissão docente, por ser o elemento-chave desse processo. Além disso, para o mesmo autor, a formação docente está fundamentada em três compreensões basilares: o ensino é o eixo central da tarefa docente, o currículo é o campo de ação do professor, e a escola é o seu contexto principal de atuação. Dessa forma, os processos formativos darão condições de desenvolvimento da autonomia docente e instigarão os professores a percorrerem diferentes fases da aprendizagem profissional.

No contexto hodierno, a discussão está focada no professor como um intelectual crítico e reflexivo. Dessa forma, os docentes, enquanto profissionais, necessitam vivenciar um processo permanente de formação para ampliarem seus saberes que, segundo Marcelo Garcia (1999), são códigos próprios da docência.

Na acepção de Nóvoa (1995), os conhecimentos profissionais servem como bússola para a ação docente e constituem-se em saberes das mais diversas fontes. Além disso, são sociais, uma vez que são legitimados a partir de uma estrutura organizacional e existem em função do trabalho a ser desenvolvido. Por isso, são articulados e reconfigurados na prática pedagógica. Logo, são saberes e papéis negociados e, muitas vezes, condicionados.

Sobre os saberes da docência, Tardif (2014) considera que suas fontes abrangem: as experiências vivenciadas no processo de escolarização anterior à formação inicial, pelas quais vão aprendendo modelos de docência; os processos formativos sistemáticos; a experiência profissional; e as aprendizagens entre pares. Além dessas diferentes fontes, o mesmo autor explica que os saberes são heterogêneos, plurais, temporais, contextuais e personalizados. Diz, ainda, que possuem naturezas diversas, sendo classificados em: curriculares, disciplinares, profissionais, pedagógicos e da experiência.

Contribuindo com a discussão, Gauthier *et al.* (1998) questionam sobre quais são os saberes necessários à ação pedagógica. Para esses autores, os saberes são plataformas de conhecimento que contribuem para a mobilização dessa ação, uma vez que orientam o professor na gestão da matéria e da classe – compreensão essa reiterada por Araújo e França-Carvalho (2020) ao apresentarem a rede de aprendizagens da docência, composta por conexões entre os saberes necessários à gestão do conteúdo, gestão da sala de aula e gestão das relações com a comunidade escolar.

Na mesma direção, Formosinho (2009) diz que os saberes são os conhecimentos mobilizados para o exercício de uma prática profissional. Em vista disso, Araújo (2019) organizou uma tipologia dos saberes da docência e explicou que existe uma variação de nomenclatura para a referida expressão, ou seja, pode ser denominada de repertório de saberes da profissão, conhecimentos profissionais e/ou competências profissionais.

Acrescente-se que, no decorrer da história da educação, o corpo de conhecimentos teóricos, técnicos e pedagógicos específicos da docência tem se constituído em função das demandas de cada momento e, consequentemente, reconfigurado o trabalho docente. Inclusive, com as mudanças paradigmáticas no final do século XX, diferentes inquietações e questionamentos do processo de formação de professores passaram a endossar o cenário de

discussão sobre a aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional, vistos a seguir.

## Aprendizagem da Docência como elemento central do desenvolvimento profissional

No entendimento de Formosinho (2009), o desenvolvimento profissional dos professores tem como um dos principais elementos estruturantes a formação continuada pautada na compreensão da ação docente em diferentes contextos de prática. Teorizando sobre a temática, Marcelo Garcia (1999) identificou que os processos de desenvolvimento profissional integram as seguintes etapas: o diagnóstico das necessidades formativas, a planificação, a avaliação e a assessoria. Estas etapas, alerta o autor, devem ser sistematizadas, planejadas, desenvolvidas e acompanhadas por profissionais mais experientes para que os professores iniciantes não se sintam solitários nesse percurso de aprendizagem profissional.

O sentimento de solidão, de fato, é comum em professores iniciantes, como confirmou Araújo (2019) em um estudo sobre a aprendizagem da docência durante a formação inicial no âmbito da Educação a Distância (EaD), uma vez que:

Os participantes revelaram que o curso de Pedagogia da UFPI, na modalidade à distância, proporcionou-lhes um alicerce teórico, uma noção sobre o ato de ensinar. Contudo, esta teoria foi aprendida de maneira limitada e mnemônica, tendo em vista a insegurança dos tutores no momento da exposição dos conteúdos de algumas disciplinas, o distanciamento dos professores de cada matéria e a forma de avaliação feita no AVA durante os fóruns. Assim, a aprendizagem dos saberes da docência caracterizou-se, em alguns momentos, como monológica e solitária, ou seja, autoformativa, e em outros como interformativa através da ajuda mútua entre os alunos (Araújo, 2019, p. 99).

Tal dado evidencia que, por mais relevante que seja a aprendizagem interformativa, faz-se

imprescindível o ensino adequado, principalmente durante a graduação, por ser uma etapa importante para a constituição da base de conhecimentos da docência. Porém, quando este processo é desenvolvido sem o devido acompanhamento dos formadores e/ou tutores, que devem ter competência técnica e pedagógica correspondentes às suas demandas, gera nos licenciandos a sensação de que as aprendizagens assimiladas foram, em grande medida, resultado do próprio esforço dos acadêmicos.

Feitas essas considerações, julgamos pertinente conceituar o termo profissionalização docente que, para Gauthier *et al.* (1998) e Altet *et al.* (2003), pode ser entendido como a aquisição dos conhecimentos que compõem o repertório de saberes profissionais. Por essa razão, consideram-na como um processo de constituição das competências para o exercício da profissão que ocorre mediante diferentes percursos formativos e pela experiência profissional.

Dessa forma, a profissionalização docente está inserida no processo de desenvolvimento, que é contínuo e permanente. Assim, ser profissional é exercer uma profissão e requer profissionalização. Requer, também, para além de um corpo de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades específicas que configuram a docência, seus modos de ser e agir na profissão. Consequentemente, para Altet *et al.* (2003) a profissionalização articula as dimensões pessoal e profissional do professor.

Gauthier *et al.* (1998) acrescentam que o professor também precisa desenvolver o seu profissionalismo, que se refere tanto à postura ética e reflexiva como ao compromisso político e social com a profissão. No entendimento de Nóvoa (1999), a profissionalização, a profissionalidade e o profissionalismo estão regidos pelo estatuto da profissão, com leis e normas vigentes, pelas políticas de formação e pela política de valorização do magistério.

Contudo, Altet *et al.* (2003) questionam sobre as condições de profissionalização dos formadores de professores e dizem ser necessário

conhecer melhor as instituições formadoras, seus pressupostos, o papel que têm e como desenvolvem as ações de formação, a cultura institucional e formativa, bem como os modos de organização.

De fato, para os professores entenderem o seu desenvolvimento profissional, primeiro é necessário que os formadores reflitam sobre qual é a dimensão que suas práticas alcançam, ou seja, quais contribuições trazem enquanto mediadores. Formosinho (2009) reitera esse posicionamento e afirma que um dos elementos estruturantes da profissionalização docente é a formação continuada, voltada à compreensão dos contextos concretos de ação.

Seguindo este raciocínio, Ramalho, Núñez e Gauthier (2004), Ramalho e Núñez (2014), Shiroma e Evangelista (2003) e Tardif (2014) afirmam que a profissionalização constitui-se por meio dos processos formativos, inicial e contínuo, que caracterizam o desenvolvimento profissional do professor e a identidade profissional. Nesse sentido, articula os aspectos internos e externos das dimensões pessoal e profissional do professor, em um movimento dialético que contribui para a aprendizagem da docência e a intencionalidade pedagógica do trabalho docente, conforme ilustra a Figura 2.

**Figura 2** - Desenvolvimento profissional docente e aprendizagem da profissão



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

Para Nóvoa (1999), a formação docente, quer seja individual ou coletiva, contribui para a ressignificação da cultura escolar, pois o professor, ao assumir-se como intelectual que produz conhecimentos e articula saberes, vai reinventando sua prática. Conforme o mesmo autor, essa prática está alicerçada em um triângulo pedagógico composto pelo professor, o conhecimento e os discentes.

Por isso, uma importante aprendizagem para o professor diz respeito aos elementos constitutivos do seu trabalho, principalmente porque na contemporaneidade sua precarização fragiliza as condições objetivas e subjetivas de desempenho da atividade profissional. Essas condições referem-se à remuneração, recursos materiais para o desenvolvimento da prática pedagógica, infraestrutura dos espaços de trabalho, oferta de formação de qualidade, plano de cargos, carreira e salários que valorize a profissão e possibilite ao professor condições para desenvolver-se continuamente, o clima organizacional da escola, dentre outros aspectos.

Segundo Fernández Enguita (1991), essa precarização do trabalho docente vai na contramão do movimento de profissionalização do ensino, iniciado na década de 1980, quando já se sentia a crise do profissionalismo provocada pela fragmentação e proletarização do trabalho docente. Com efeito, Marcelo Garcia (2010) e Gauthier *et al.* (1998) explicam que o debate sobre profissionalização docente assenta-se em diferentes racionalidades, conforme o paradigma vigente de cada época.

Ademais, segundo Nóvoa (1992, 1999), quando o discurso pedagógico voltou-se à construção do perfil do professor ideal, foi iniciado o processo de secularização do ensino com ênfase para o controle da ação docente. A saber, o contexto histórico da profissionalização tem como marco a criação da escola de massas, que deu início à estatização do ensino e requereu um professor com perfil adequado às demandas da sociedade moderna, no intuito da conformação e modelagem do novo cidadão urbano-operário.

Cabe ressaltar que nesse cenário o professor não era reconhecido como profissional. Consequentemente, a habilitação ao exercício da profissão passou a ser requerida por meio de formação específica e as primeiras instituições com esta finalidade foram as Escolas Normais. Para tanto, estruturou-se um arcabouço normativo a fim de orientar a ação docente. Outro fato importante nesse percurso foi a criação de associações e sindicatos para a categoria, possibilitando uma progressiva colegialidade docente, como explica Nóvoa (1999). Com isso, os professores foram se inserindo no processo de profissionalização.

De acordo com Núñez e Ramalho (2008), a profissionalização docente refere-se ao processo de ressignificação da profissão e ocorre por meio da socialização profissional, da articulação entre interesses e aspirações individuais e coletivas, ou seja, refere-se à ocupação e posição social nas relações de trabalho. Portanto, é um aspecto que influencia na representação social do professor e na constituição de suas competências profissionais, requerendo, para tanto, reconhecimento e valorização.

Esse entendimento reitera a discussão em torno do perfil profissional do professor para o século XXI, em uma perspectiva crítica que problematiza os efeitos da precarização ou, como concebe Shiroma (2003), do profissionalismo comercializado que desintelectualiza o trabalho docente para fabricar, mediante formações aligeiradas, pseudoprofessores. Dito de outra forma, a profissionalização contesta o profissionalismo comercializado, uma vez que este acontece pela precarização do trabalho do professor e coloca a docência em condição de semiprofissão.

Ademais, dizemos que a profissionalização refere-se à aquisição dos conhecimentos-base da profissão, ou seja, o processo de constituir competências profissionais que favoreçam a ampliação da autonomia do professor. Em outras palavras, refere-se à apropriação do corpo de conhecimentos técnicos, pedagógicos e culturais que constituem a docência e refletem

no compromisso social do professor. Por isso, consideramos que a docência é uma atividade condicionada por diferentes poderes e que não prescinde, dentre outras coisas, da habilidade de tomada de decisões intencionais, bem como do posicionamento político e ético do professor em relação ao seu trabalho.

Nesse sentido, entendemos a profissionalização docente como um fenômeno multidimensional de caráter cognitivo, social, profissional e afetivo. Ela tem uma amplitude conceitual que provém das bases epistemológicas da formação e sua finalidade é ampliar a competência profissional para desenvolver uma inteligência teórico-prática no professor, através do exercício da reflexão e crítica. Por certo, é um movimento que contribui para o desenvolvimento da profissionalidade e do profissionalismo. Por isso, requer investimento no percurso de aprendizagem da docência.

Para Ramalho e Núñez (2014), uma questão relevante a ser pontuada é a diferença entre profissionalismo e profissionalidade: enquanto o profissionalismo refere-se ao conjunto de condições objetivas que se entrelaçam às dimensões ética, valorativa, normativa, de prestígio profissional e social; a profissionalidade é manifesta na prática profissional por meio de condições subjetivas, tais como os conhecimentos, saberes, competências e habilidades que o professor aprendeu e utiliza no exercício da docência. Contudo, ambas as dimensões refletem tanto na autonomia intelectual como na qualidade do desempenho profissional docente.

Com efeito, a profissionalidade diz respeito tanto às características da profissão quanto à postura que o profissional assume face às atividades desempenhadas. Por isso, refere-se ao modo como o professor se desenvolve na profissão; logo, requer a profissionalização. Dito doutro modo, são as características da profissão que refletem-se no comportamento profissional do professor. Tem relação com o estatuto da profissão e com as especificidades da ação docente. Por este motivo, refere-se à constituição da identidade profissional docente

(Altet *et al.*, 2003; Kemmis, 1993, 1999; Nóvoa, 1999).

A partir de tais ponderações, compreendemos que, indubitavelmente, a profissionalidade docente é constituída no interior da personalidade do professor e, dessa forma, torna-se uma atividade autoral, uma vez que o docente se reinventa no percurso da aprendizagem da profissão e vai trocando de pele, conforme explica Nóvoa (1992, 1999). Assim sendo, para esse autor, vivemos o tempo dos professores, em que a produção identitária passa por reconstruções e demanda ressignificar a cultura da profissão.

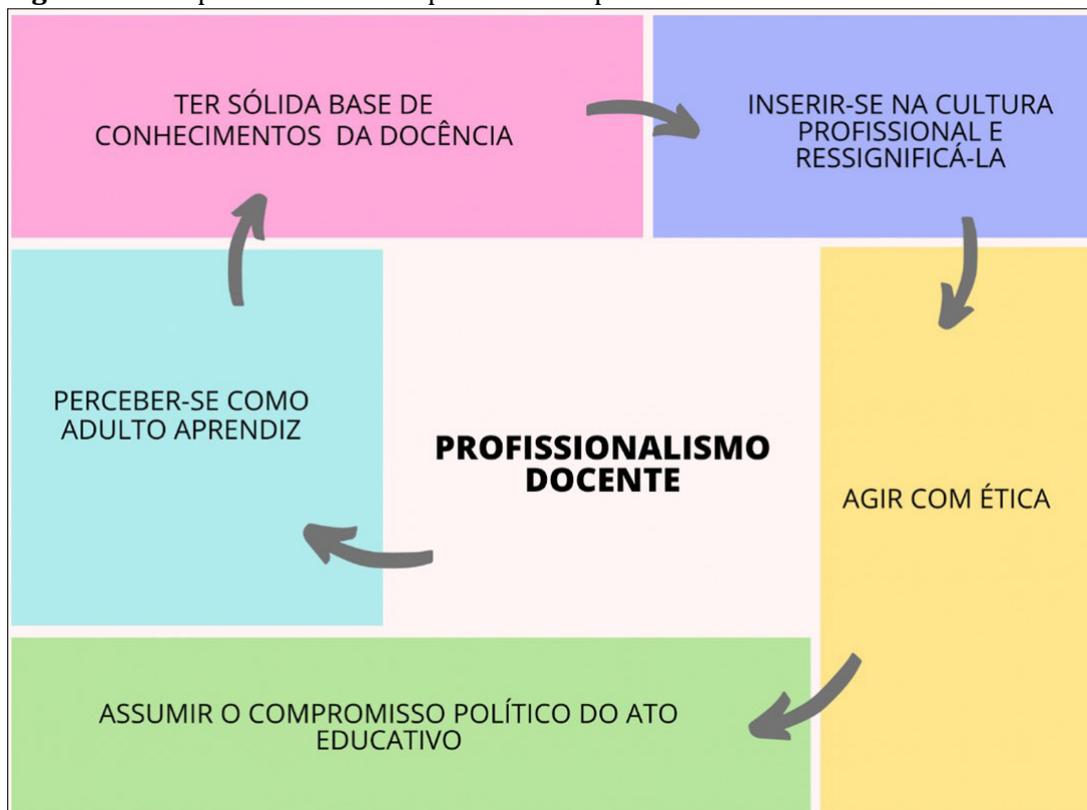
Nesse percurso, as profissionalidades docentes são criadas e recriadas no entrelaçamento identitário que ocorre por meio da socialização profissional. Aliás, Nóvoa (1999) e Huberman (2000) consideram que esse movimento favorece a evolução do profissionalismo docente, enquanto produção de identidades que vão mudando e ganhando novas peles ao longo das etapas do ciclo de vida profissional.

Para complementar a discussão, considera-

mos que, dentre os elementos que compõem a profissionalização, destacam-se a ética profissional e a perícia/experiência no que se faz. Tais elementos, portanto, estimulam a autoconfiança do professor no desenvolvimento do seu fazer pedagógico. Com efeito, o aspecto subjetivo da profissão consiste na postura ética que alicerça o compromisso docente e se manifesta na profissionalidade docente. Por isso, traz implicações para o profissionalismo. Todavia, é complexo, dada a própria complexidade da docência, mas também, flexível e multidimensional, pois se alarga durante o ciclo de vida dos professores, como explica Huberman (2000).

Neste sentido, Altet *et al.* (2003) dizem que o profissionalismo reflete-se na postura, na conduta do professor e na sua reflexividade. Pressupomos, então, que a competência profissional desenvolve-se através do ato de profissionalizar, de criar condições favoráveis para o profissional desenvolver sua prática. Por isso, estimula no professor o exercício da docência pautada nos comportamentos profissionais descritos na Figura 3.

**Figura 3** - Comportamentos indispensáveis ao profissionalismo docente



**Fonte:** Elaborada pelas autoras (2023).

Essas dimensões formam o estatuto da profissão docente e, portanto, dão sentido ao trabalho do professor, uma vez que:

A questão do relacionamento entre competência profissional e conhecimento profissional precisa ser virada de cabeça para baixo. Não deveríamos começar perguntando de que forma podemos fazer melhor uso do conhecimento oriundo da pesquisa, e sim, o que podemos aprender a partir de um exame curioso do talento artístico, ou seja, as competências através das quais os profissionais realmente dão conta das zonas indeterminadas da prática – ainda que essa competência possa estar relacionada à racionalidade técnica (Schon, 2000, p. 22).

Assim, pensar a formação docente com foco

no desenvolvimento profissional do professor requer a análise e entendimento do estatuto da profissão docente, das bases epistemológicas e sociais dos saberes da profissão, e dos seus usos éticos. Por conseguinte, a profissionalidade, enquanto essa capacidade de responder às exigências profissionais, envolve a profissionalização. Logo, passa pela análise dos contextos de ação e demanda um saber profissional de alto nível. Daí a imprescindibilidade da aprendizagem do repertório de conhecimentos próprios da docência, como assevera o autor supracitado. Em virtude disso, julgamos necessário rememorar as bases do estatuto da profissão docente, expresso na Figura 4:

**Figura 4** - Bases do Estatuto da Profissão Docente



Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

Pela Figura 4, observa-se que o estatuto da profissão docente articula a profissionalização, a profissionalidade e o profissionalismo, e que cada uma dessas dimensões possui um conjunto de características. Além disso, fica evidenciado que a valorização e o reconhecimento profissional são fundamentais para o equilíbrio dessa conexão, pois dizem respeito a diferentes aspectos, dentre os quais citamos: definição das políticas de formação inicial e

continuada de professores, que seja de qualidade e os conceba como adultos aprendizes e intelectuais crítico-reflexivos; plano de carreira e salários adequados à complexidade da profissão; boas condições de trabalho, relacionadas às questões estruturais e pedagógicas; e um clima organizacional que possibilite ao professor interagir com seus pares, compartilhar experiências e aprender sobre o exercício da profissão docente.

Por esta razão, Marcelo Garcia (1999) conceitua os professores como pessoas adultas que aprendem ao longo da vida profissional e considera que o desenvolvimento profissional destes contempla os seguintes aspectos: quantitativo, qualitativo, multidimensional, dialético, bidirecional, intencional e requer motivação. Assim, na acepção de Araújo (2019, p. 118), essa perspectiva “[...] prima pela aprendizagem autoral e preconiza a necessidade de empenho, interesse e comprometimento nesse processo, visando à maturidade cognitiva e profissional”.

Isto posto, Nóvoa (1999) afirma que o desenvolvimento profissional implica, também, resgatar o diálogo sobre o que é ser um bom professor; considera que não é possível engessar modelos para responder a tal indagação, porque a docência tem caráter multidimensional, porém cita disposições que caracterizam o trabalho docente contemporâneo, quais sejam: o conhecimento, por ser necessário conhecer bem aquilo que ensina; situar-se na cultura profissional e escolar, para conhecê-la, interagir e integrar-se; e, por fim, avaliar-se continuamente.

Outrossim, Altet *et al.* (2003) explicam que não existe uma profissionalidade única e estável, mas múltiplas profissionalidades. Os mesmos autores destacam que a profissionalização implica, além do conhecimento técnico e científico, posturas e atitudes que advêm das dimensões ética e moral. Assim, compõem o perfil identitário do professor. Em suma, é um posicionar-se diante das situações do cotidiano profissional.

Porquanto, neste estudo, reafirmamos a necessidade de uma sociabilidade docente ressignificada, na qual os professores sejam respeitados, reconhecidos e valorizados como profissionais crítico-reflexivos e como produtores da inteligência profissional necessária ao desenvolvimento da *práxis*, isto é, que desenvolvem o tato pedagógico em um novo estatuto social e profissional da profissão. Em vista disso, a defesa que ora se apresenta é do desenvolvimento profissional do professor

alicerçado na pesquisa-ação como elemento estruturante desse percurso.

## A pesquisa-ação no percurso das aprendizagens docentes

A pesquisa-ação é uma estratégia de investigação de natureza aplicada e abordagem qualitativa, que se baseia na empiria para resolver um problema e transformar realidades, estruturando-se sistematicamente no diagnóstico, no planejamento da ação/intervenção, na observação e reflexão, conforme explica Thiollent (1994).

Aplicada ao campo da educação, a pesquisa-ação, na acepção de Tripp (2005, p. 445), constitui-se em “[...] uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...]”. Isso significa que essa metodologia estimula os professores a adotarem uma postura de investigadores da prática pedagógica situada, possibilitando o desenvolvimento de uma consciência crítico-reflexiva mais autônoma, segundo Franco (2012) e Stenhouse (2004).

Sobre essa questão, Carr e Kemmis (1986, 1988) reiteram que tal postura favorece um pensar por si, além de possibilitar o agir colaborativo. Para tanto, Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) defendem ser necessário constituir na escola uma cultura científica da docência, aproximando os professores e possibilitando-lhes a compreensão dos processos pedagógicos, para teorizarem sobre tais processos e conseguirem mobilizar, produzir e/ou ressignificar seus saberes.

Ainda segundo Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), dado seu caráter prático e emancipatório, a pesquisa-ação parte do princípio da educação científica, por favorecer tanto a retroalimentação do conhecimento como a reflexividade do professor. Daí depreendemos seu potencial formativo, ao articular teoria e prática nos contextos educacionais concretos.

Por conseguinte, acreditamos que contribua para a aprendizagem da docência.

Dessa forma, partindo do entendimento de Carr e Kemmis (1986, 1988), a formação torna-se interpretativa e introspectiva, porque provoca mudanças em dois planos: o pessoal e o coletivo, ambos fundamentais para a aprendizagem profissional. Tais mudanças são elencadas em três dimensões: nos discursos, nas ações didáticas e nas relações sociais e organizacionais. Acreditamos que essa dinâmica contínua estimula o protagonismo docente e eleva os níveis de consciência dos professores em relação à prática pedagógica.

Por isso, Franco (2000) diz que para o professor saber o sentido da sua ação é fundamental incorporar o exercício da reflexão contínua, de modo que tenha consciência da intencionalidade em suas práticas e compreenda a multidimensionalidade do ato educativo. Isso porque, sendo a reflexão um comportamento que provoca mudanças no sujeito, como delibera Habermas (1982), leva à imersão intencional no espaço de interação entre homem e o meio, caracterizando a intersubjetividade das relações (Pérez-Gómez, 1992).

Outrossim, Carr e Kemmis (1986, 1988) e Pimenta (2000) explicam que a formação do professor por meio da pesquisa-ação não pode ser um movimento solitário, uma vez que o processo de reflexão é potencializado no compartilhamento de experiências entre os pares, ou seja, pela ação colaborativa. Assim, mesmo quando a identificação das situações-problema ocorrer de maneira individual, no contexto de cada sala de aula, é importante que a escola promova momentos coletivos para o planejamento da intervenção, de modo a estimular a cooperação e a participação dos docentes.

Por essa razão, a teoria educativa proposta por Carr e Kemmis (1986, 1988) está embasada em um paradigma educacional inovador que prima pela leitura crítica da realidade. Neste sentido, propõe um novo profissionalismo e traz o elemento reflexividade como eixo articulador que possibilita interpretar os com-

portamentos e contextos mediados pela ação comunicativa (Habermas, 2002).

Para reiterar essa assertiva, Zeichner (1993, 1998) e França-Carvalho (2007) enfatizam que a pesquisa precisa ser pautada na análise contextual, composta pelos âmbitos político, social, econômico e cultural, para ser possível compreender os condicionantes externos e internos que interferem no cotidiano escolar. Quando estes forem identificados, deve-se buscar alternativas para neutralizá-los ou mitigá-los. Logo, a pesquisa-ação supera as práticas de treinamento, uma vez que toma como referência os pressupostos da racionalidade pedagógica crítico-emancipatória.

Nesta perspectiva, Stenhouse (1984, 2004) considera que os professores devem ser pesquisadores da própria prática e contribuir na constituição das bases do currículo escolar. Assim, a investigação torna-se um recurso didático valioso por possibilitar questionamentos sobre os métodos, as técnicas e as estratégias de ensino adotadas, que influenciam na gestão da matéria e da classe, como asseveram Araújo e França-Carvalho (2020), fazendo da sala de aula um laboratório pedagógico.

Isto posto, entendemos que, quando a aprendizagem da docência é mediada pela pesquisa, desencadeia mecanismos psicológicos relacionados à percepção e reelabora as estruturas de pensamento e ação. Certamente, isso contribui de maneira significativa para a ampliação da Base de Conhecimentos da Docência, como explica Shulman (2014) e favorece o desenvolvimento de *expertises* necessárias ao tato pedagógico. Isso porque,

Na topografia irregular da prática profissional, há um terreno alto e firme, de onde se pode ver um pântano. No plano elevado, problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisas. Na parte mais baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas. A ironia dessa situação é o fato de que os problemas do plano tendem a ser relativamente pouco importantes para os indivíduos ou o conjunto da sociedade,

ainda que seu interesse técnico possa ser muito grande, enquanto no pântano estão os problemas de interesse humano (Schon, 2000, p.15).

Trata-se, portanto, de um processo de aprendizagem profissional da docência no qual plataformas reflexivas são constituídas, mobilizadas e ampliadas a partir dos desafios do contexto de ação, ou seja, nos pântanos da prática profissional. Entretanto, tais terrenos têm elementos desconhecidos ou pouco explorados pelos professores e, por isso, demandam olhar investigativo, sendo a pesquisa-ação uma importante estratégia nesses casos. Desse modo, tal atividade implica em tomadas de decisões assertivas, daí incide a necessidade do desenvolvimento profissional constante (Nóvoa, 1992; Marcelo Garcia, 1999).

Além disso, reforçamos que o tato pedagógico do professor reflete na sua capacidade de trazer o estudante para o ato educativo, ou seja, saber gerir os processos de ensino com foco na promoção de aprendizagem significativas. Sob esse ponto de vista, Stenhouse (2000) diz que é preciso desenvolver um modelo de ensino pautado no respeito à natureza do conhecimento e na coerência entre os saberes do educador e as necessidades de aprendizagem dos educandos. Isso ocorre porque os professores são instados a refletir sobre o seu ofício para, assim, ampliar o domínio pedagógico, pois a experiência profissional organiza os saberes conforme suas utilidades e o valor que agrega à prática.

No entendimento de Tardif (2014), os saberes docentes situam-se entre o individual e o coletivo, sendo guiados pelos seguintes fios condutores: o trabalho docente e seus condicionamentos; o pluralismo pedagógico; a construção social dos saberes e juízos sociais; a temporalidade e contextualização, dentre outros. Por isso, conforme Habermas (1982, 2002), é pela intersubjetividade que a ação comunicativa se concretiza e o professor expressa os seus saberes.

Ademais, para esse autor, outra dimensão da aprendizagem docente refere-se à organização pedagógica em sala de aula enquanto espaço

físico e social de produção do conhecimento, que requer um bom planejamento de ensino pautado em escolhas didáticas adequadas, pois a ação docente ocorre em seis dimensões diferentes: física – refere-se à estrutura da sala de aula; funcional – diz respeito às formas de utilização do espaço; temporal – diz respeito ao saber organizar o tempo em momentos pedagógicos; didática – essência do processo de ensino e aprendizagem; relacional – situada na relações pedagógicas; e a social – relacionada com as questões de crenças, percepções, expectativas, papéis e comportamentos.

Dito isso, reiteramos que, indubitavelmente, a aula é uma situação didática complexa e requer organização do trabalho pedagógico, a fim de que sejam articulados aos conteúdos curriculares os objetivos de aprendizagem, os recursos, os tempos e os espaços. Porquanto, fazer intervenções pedagógicas é uma das aprendizagens necessárias à docência, momentos esses que estimulam o professor a internalizar papéis, entrelaçar identidades, mediar conflitos e proporcionar interações.

Saber como articular essas dimensões demanda uma inteligibilidade docente que permita identificar, analisar e interpretar quais aprendizagens ocorreram e quais as dificuldades sentidas pelos discentes. Ou seja, é captar nuances, criar vínculos e promover articulações pedagógicas na gestão da sala de aula. Essas são *expertise* da prática profissional que mobilizam o conhecimento pedagógico do professor e contribuem com a planificação do ensino, de modo a manter o clima da sala de aula favorável à aprendizagem.

Assim, endossamos a argumentação de França-Carvalho (2007) ao dizermos que aprender exercer a docência é ter uma racionalidade pedagógica constituída por juízos profissionais e juízos pedagógicos, ou seja, seguir uma razão pedagógica que confere sentido à ação docente e amplia o tato profissional do professor. Aliás, Franco (2012) explica que a ação pedagógica resulta das interações entre docente e discente e, quando realizada por meio da reflexividade

dialógica e da racionalidade comunicativa, potencializa a co-discência.

Neste sentido, Araújo (2019, p. 95) explana que o início da docência é “[...] uma etapa de tateamento profissional [...], de percorrer caminhos em busca da (auto)descoberta do seu eu profissional e do como ensinar”. As falas dos participantes da pesquisa desenvolvida por essa autora evidenciam suas afirmações, quando dizem que a aprendizagem da docência passa pelo choque, ao ir do mar de rosas à realidade do vivido, sentido e percebido durante os primeiros anos de exercício profissional.

Como estratégia para mitigar essa situação, Formosinho (2009) fala em comunidades de prática e propõe que a formação de professores deve ser pautada nas seguintes estratégias investigativas: observação, estudos de caso, análise de diferentes abordagens e mobilização de conhecimentos teóricos que subsidiem a resolução dos problemas. Ressaltamos, ainda, que tais estratégias devem analisar as situações concretas, uma vez que a prática pedagógica é lugar fértil para aprendizagem da docência.

Isto posto, evidencia-se a pertinência da pesquisa-ação como estratégia formativa. Entretanto, reiteramos que as formações não devem assumir um caráter praticista ou anti-intelectual.

Diante disso, apresentamos cinco caminhos possíveis para o trabalho com a pesquisa-ação na formação contínua dos professores:

- » O primeiro caminho a ser trilhado para o redirecionamento das práticas nos contextos formativos é assumir a Pedagogia como a ciência da educação, considerando-a o esteio que intenciona refletir sobre a ação educativa e sistematizá-la por meio dos seus fundamentos teóricos e metodológicos, compreendendo os professores como intelectuais críticos e reflexivos com pensamento autônomo e subjetividades pedagógicas (Franco, 2000, 2012).
- » O segundo caminho é apontado por Adorno (1995), quando assevera que,

para romper com práticas de alienação, é necessário despertar a consciência crítica e reflexiva dos sujeitos nelas envolvidos, ou seja, a curiosidade epistemológica, conforme Freire (1996). Para tanto, defendemos ser fundamental conceber o conhecimento como construção inacabada e coletiva.

- » O terceiro caminho refere-se ao engajamento profissional, reafirmando o compromisso ético e político com a educabilidade amorosa, acolhedora, generosa, flexível e potencializadora (Freire, 1996).
- » O quarto caminho é apresentado por Sacristán (1998), quando afirma que a ação educativa tem um elemento subjetivo, pois agimos segundo nossas idiosincrasias e convicções, nossa personalidade imbricada na profissionalidade, como complementado por Nóvoa (1999). Por isso, consideramos importante que o professor invista em seu desenvolvimento profissional, na sua profissionalização. Ademais, essa é uma demanda que não pertence somente ao professor, mas também à escola, bem como às redes e sistemas de ensino.
- » O quinto caminho, conforme Meirieu (2005, 2006), Pimenta (2000) e Stehhouse (1984, 2004), é promover no interior da escola reflexões constantes sobre os esquemas de ação adotados pelos docentes, de forma individual e coletiva, a fim de compará-los, contrastá-los, aproximá-los e reinventá-los por meio de práticas pedagógicas colaborativas.

Dessa forma, acreditamos que a conexão entre tais caminhos é possível pela pesquisa-ação colaborativa, uma vez que o trabalho colaborativo é um dos eixos da nova profissionalidade docente e requer diferentes aprendizagens que emergem da ressignificação do *ethos* profissional, estimulando os professores a ampliarem o compromisso com a profissão e o engajamento. Em suma, acreditamos que a

conexão entre esses caminhos forma um rizo-  
ma onde os agentes educativos compreendem  
suas *práxis* e a responsabilidade que têm para  
a promoção de uma educação revolucionária,  
ética, humanizada, integral, cidadã e democrá-  
tica, que contribua para a transformação social.

## Considerações finais

Neste estudo admitimos que a docência, en-  
quanto profissão multifacetada imbuída de  
compromisso ético e político, requer um profes-  
sional de alto nível que conheça bem o conteú-  
do a ser ensinado, compreenda sua condição de  
inacabamento e adote a postura de aprendiz ao  
longo do seu ciclo de vida profissional.

Abordamos a aprendizagem da docência  
como um processo polimórfico que demanda  
do professor o comportamento proativo para  
utilizar o seu repertório de saberes, articulando  
juízos pedagógicos e profissionais.

Defendemos que este comportamento deve  
ser vivenciado pelo professor ao longo do seu  
desenvolvimento profissional, sendo impres-  
cindível para a constituição da sua profissio-  
nalidade, refletida no profissionalismo docente  
enquanto dimensão da profissionalização.

Logo, explicamos que pensar a formação  
docente com foco no desenvolvimento pro-  
fissional do professor requer a análise e o en-  
tendimento do estatuto desta profissão, bem  
como das bases epistemológicas dos saberes  
docentes.

Assim, em razão dessas premissas, foram  
analisados alguns aspectos teóricos sobre a  
tríade profissionalização, profissionalidade e  
profissionalismo – aspectos estes determinan-  
tes para o desenvolvimento profissional, que  
é contínuo e permanente. Com isso, o estatuto  
da profissão docente foi destacado como eixo  
articulador dessa tríade, uma vez que demanda  
a valorização e o reconhecimento da profissão.

Considerando as diferentes perspectivas  
conceituais retomadas neste estudo, o entendi-  
mento ora alcançado assenta-se na compreen-  
são de que a profissionalidade é a capacidade

de responder às exigências profissionais e  
decorre de um processo de profissionalização,  
fundamentado nos saberes necessários para  
análise e atuação em contextos concretos.

Logo, depreendemos que tal aspecto de-  
manda um saber profissional científico, sendo  
imprescindível a aprendizagem do repertório  
de conhecimentos próprios da docência. Assim,  
ratificamos a necessidade de uma sociabilidade  
docente ressignificada, na qual os professores  
sejam respeitados, reconhecidos e valorizados  
como profissionais que dispõem de um conjun-  
to de competências e habilidades cognitivas  
para construir sua inteligência profissional.

Resgatamos autores que discutem sobre  
tato pedagógico para reiterarmos que o mes-  
mo é um dos elementos da profissionalidade e  
provém do profissionalismo. Com isso, reafir-  
mamos a defesa de um novo estatuto social e  
profissional da profissão ancorado na pesqui-  
sa-ação colaborativa. Adicionalmente, endossa-  
mos que tal questão resulta tanto na melhoria  
da gestão da matéria e de sala de aula como  
no alargamento das aprendizagens docentes  
através dos percursos formativos vivenciados.

Amparados neste raciocínio, enfatizamos  
que o trabalho colaborativo é um dos eixos da  
nova profissionalidade docente e requer dife-  
rentes aprendizagens para a ressignificação do  
*ethos* profissional, com vistas a intensificar o  
comprometimento e o engajamento. Em vista  
disso, a defesa que ora se apresenta é do de-  
senvolvimento profissional do professor como  
adulto aprendiz, alicerçado na pesquisa-ação  
enquanto elemento estruturante desse percur-  
so, em razão de seu caráter prático e emanci-  
patório, bem como do seu potencial formativo.

Consideramos, ainda, que a pesquisa-ação  
contribui para a formação contínua dos pro-  
fessores porque possibilita a ampliação tanto  
da autonomia quanto do nível de reflexivi-  
dade, através do exercício interpretativo da  
ação educativa. Além disso, afirmamos que tal  
metodologia imprime uma forma autêntica de  
aprendizagem da/na/sobre/para a docência e,  
portanto, devemos entendê-la como um ele-

mento articulador da aprendizagem docente.

Da mesma forma, apontamos que a investigação do cotidiano pedagógico contribui para o enfrentamento dos problemas que dele são provenientes, por implicar a tomada de decisão a partir da conexão entre os diferentes saberes. Ou seja, colabora para o professor lapidar sua *práxis* continuamente, conforme a necessidade de cada momento.

Nesse exercício, gradualmente, os professores vão compreendendo a docência, desfazendo equívocos, desmistificando verdades instituídas, reconhecendo e questionando papéis. E, nesse movimento, questionam-se sobre a lógica formal que orienta a organização escolar, identificam mudanças necessárias e emancipam-se na profissão docente, ao passo em que se tornam sujeitos investigativos da realidade que os circunda.

Assim, resgatamos a defesa de uma educação científica ancorada na pesquisa-ação, que proporcione a retroalimentação do conhecimento e leve os professores a um movimento de reflexividade indispensável ao seu desenvolvimento profissional. Neste sentido, reiteramos que a ciência crítica da educação estimula a prática da pesquisa-ação como ferramenta para a formação de professores. Com isso, ratificamos a urgência por um profissionalismo conectado com as questões prementes deste século e alicerçado na autorreflexão, como processo de metacognição da ação docente.

Diante destas ponderações, sustentamos o seguinte posicionamento: incorporar a pesquisa-ação no cotidiano das formações e práticas docentes é uma atitude que precisa de orientação pedagógica para que os docentes percebam-se como agentes de mudança e transformação com capacidade para identificar os fatores condicionantes que interferem no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Outrossim, este fato repercute no reconhecimento de suas potencialidades e limitações, favorecendo o desenvolvimento profissional.

Para finalizar, lembramos que esta discussão é pertinente tanto para o espaço acadêmico

quanto escolar, e é útil como embasamento para professores de todos os níveis de ensino por refletir sobre a tríade balizadora da profissão docente, que está interconectada nos diferentes processos formativos ao longo da carreira do professor. No entanto, dada a complexidade do tema, ainda existem lacunas a serem investigadas e discutidas, razão pela qual as considerações conclusivas aqui tecidas trazem pontos flexíveis que suscitam novos estudos para sua ampliação.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALCOFORADO, Luís. Desenvolvimento profissional, profissionalidade e formação continuada de professores: possíveis contributos dos relatos autobiográficos profissionais. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 65-84, jan./abr. 2014.

ALTET, M. et al. **A profissionalização dos formadores de professores**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ARAÚJO, Zilda Tizziana Santos. **Aprendizagem da docência: um estudo com professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da UFPI, na modalidade a distância**. 2019. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

ARAÚJO, Z. T. S.; FRANÇA-CARVALHO, A. D. **Formação de professores a distância e início da carreira: significando as aprendizagens da docência**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Becoming Critical: education, knowledge and action research**. London and Philadelphia: The Palmer Press, 1986.

CARR, Wilfred e KEMMIS, Stephen. **Teoría Crítica de la Enseñanza: La Investigación/Acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Marinez Roca S. A., 1988.

FERNANDEZ ENGUITA, Mariano Fernandez. A Ambiguidade da Docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991. (Dossiê: interpretando o trabalho docente.)

FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de Profes-**

**sores:** aprendizagem profissional e *acção* docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva. **A racionalidade pedagógica da ação dos formadores de professores:** um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Piauí. 2007. 239f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A pesquisa fecundando a prática docente:** fundamentos epistemológicos. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisângela S.; ALMEIDA, Washington A. Por uma pedagogia do conhecimento na formação do professor-pesquisador. In: GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisângela S.; ALMEIDA, Washington A. **Estágio com pesquisa.** São Paulo: Cortez, 2018, p. 69-80. HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa:** complementos y estudios previos. Madrid: Cátedra, 1982.

HABERMAS, Jürgen. **Racionalidade e comunicação.** Trad. Paulo Rodrigues. Lisboa: Edições 70, 2002.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 2000, p. 31-61.

KEMMIS, S. La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores. **Investigación en la Escuela**, n. 19, p.15-38, 1993.

KEMMIS, S. La Investigación-Acción y la Política de Reflexión. In: ANGULO RASCO, J.F. *et al.* **Desarrollo Profesional del Docente:** política, investigación y práctica. Madrid: Akal, 1999.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, C. O professor iniciante, a

prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/31834>. Acesso em: 10 fev. 2023.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula:** o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MEIRIEU, P. **Cartas a um jovem professor.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

NÓVOA, Antonio (coord.). **Os professores e sua formação.** Tradução: Graça Cunha *et al.* Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor.** Tradução: Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luísa Santos Gil. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores:** aprendizagem profissional e *acção* docente. Portugal: Porto Editora, 2009, p. 221-284.

PEREZ-GOMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do profissional como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 93-114.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar:** agir na urgência, decidir na incerteza. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIMENTA, S. G. *et al.* Pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão de professor. In: MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada.** Campinas: Papirus, 2000.

RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ B. (Orgs.). **Formação, representações e saberes docentes:** elementos para se pensar a profissionalização dos professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ B.; GAUTHIER, C. (Orgs.). **Formar o professor, profissionalizar o ensino:** perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexi-**

**vo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SHIROMA, E. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio**, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Profissionalização como estratégia de gerenciamento de professores. **Revista de Estudos Curriculares**, Braga, v. 1, n. 2, p. 267-281, 2003.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. Nova série, [S.l.], v. 4, n. 2, jun. 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 02 fev. 2023.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del currículum**. Madrid: Morata, 1984.

STENHOUSE, Lawrence. **La Investigación como base de la enseñanza**. 5 ed. Madrid: Morata, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1994.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São

Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DbkXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 mar. 2023.

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

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: FIORENTINI, D.; GERALDI, C. G.; PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 207-236.

*Recebido em: 10/03/2023*

*Aprovado em: 01/12/2023*



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

# “NÃO GOSTAM DE QUEM NUNCA PISOU EM SALA DE AULA”: TRAJETÓRIAS DE VIDA-FORMAÇÃO-DOCÊNCIA

*Claudia Starling\**

*Universidade Federal de Minas Gerais*

<https://orcid.org/0000-0003-1496-3695>

*Fernando Miranda Arraz\*\**

*Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública de Minas Gerais*

<https://orcid.org/0000-0002-4609-7683>

*Silvia Ulisses de Jesus\*\*\**

*Rede Municipal de Belo Horizonte/MG e de Sabará/MG*

<https://orcid.org/0009-0002-1622-0836>

## RESUMO

Este artigo apresenta discussões que têm como foco o objeto da Didática, considerando as dimensões ético-políticas, contextuais e operacionais do ensinar e do aprender. Objetivamos compreender a ação de planejar o ensino de uma professora dos anos iniciais no seu processo de inserção docente. Os estudos estão baseados nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica, utilizando os Casos de Ensino e as entrevistas narrativas como dispositivos de pesquisa-formação. Inspiramo-nos no conceito de biogramas para realizar uma análise compreensiva-interpretativa. As análises indicam que a construção de biogramas de Vida-Formação-Docência evidenciaram dimensões como: lugar do ser feminino na docência; direito à universidade pública; formação docente; escolha da profissão; desafios na ação de planejar o ensino no processo de inserção e aprendizagem da docência. Além disso, os biogramas construídos COM a professora representaram movimentos intrínsecos à trajetória docente na perspectiva da pesquisa-formação.

**Palavras-chave:** Didática; Aprendizagem da Docência; Pesquisa (auto)biográfica; Casos de ensino; Biograma.

---

\* Pós-doutoranda em Educação pela Universidade do Estado da Bahia. Professora da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: [claudiastarlingb@gmail.com](mailto:claudiastarlingb@gmail.com)

\*\* Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Servidor da Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública – SEJUSP/MG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: [fernandomarraz@gmail.com](mailto:fernandomarraz@gmail.com)

\*\*\* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora da Rede Municipal de Belo Horizonte/MG e de Sabará/MG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: [sil.ulisses2012@gmail.com](mailto:sil.ulisses2012@gmail.com)

## ABSTRACT

### “THEY DON’T LIKE THOSE WHO HAVE NEVER SET FOOT IN A CLASSROOM”: LIFE-FORMATION-TEACHING TRAJECTORIES

This article presents discussions that focus on the object of Didactics, considering the ethical-political, contextual and operational dimensions of teaching and learning process. We aimed to understand the action of planning the teaching of a teacher in the early years in her teaching insertion process. The studies are based on the theoretical-methodological assumptions of (auto)biographical research, using Teaching Cases and narrative interviews as research-training devices. We were inspired by the concept of biograms to carry out a comprehensive-interpretative analysis. The analysis of the construction of Life-Training-Teaching biograms showed dimensions such as: the place of the female being in teaching; access to public university as a right; teacher training; choosing the profession; challenges in the action of planning the teaching in the process of insertion and teaching learning. In addition, the biograms constructed WITH the teacher represented movements intrinsic to the teaching trajectory from the perspective of research-training.

**Keywords:** Didactics; Teaching Learning; (auto)biographical research; Teaching cases; Biograms.

## RESUMEN

### “NO LES GUSTA A AQUELLOS QUE NUNCA HAN PISADO UN AULA”: TRAYECTORIAS DE VIDA-FORMACIÓN-DOCENCIA

Este artículo presenta investigaciones que tienen como finalidad el objeto de la Didáctica, considerando las dimensiones ético-políticas, contextuales y operativas de la enseñanza y el aprendizaje. Pretendemos comprender la trayectoria de Vida-Formación-Docencia vivida por una profesora en los primeros años de la enseñanza primaria en su proceso de inserción y aprendizaje de la docencia. Los estudios se basan en los presupuestos teórico-metodológicos de la investigación (auto)biográfica, a través del uso de Casos de Enseñanza como uno de los dispositivos de investigación-formación. Nos inspiramos en el concepto de biogramas para realizar un análisis comprensivo-interpretativo. Las narrativas producidas por la profesora muestran ejes importantes para problematizar temas como la elección de la profesión, el lugar del ser femenino en la docencia; la formación de profesores; el derecho de acceso a la universidad pública y los desafíos en la acción de planificar la enseñanza en el proceso de inserción y aprendizaje de la docencia. Además, los biogramas construidos CON el docente representaron movimientos intrínsecos a la trayectoria docente desde la perspectiva de la investigación-formación.

**Palabras clave:** Didáctica; Aprendizaje de la Docencia; Investigación (auto) biográfica; Casos de enseñanza; Biogramas.

## Contextualizando a investigação

Este artigo é fruto de pesquisas desenvolvidas pelo Laboratório de Pesquisa em Experiências de Formação e Narrativas de Si (LapenSI/UFMG), coordenado por uma equipe de docentes que atuam em diferentes áreas e unidades da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG: Artes, Didática, Educação Física, Educação Básica, Matemática e Sociologia. O grupo é constituído por docentes universitários e estudantes de graduação e de pós-graduação, egressos(as) de programas de pós-graduação, além de contar com professores(as) e gestores(as) da Educação Básica. As pesquisas desenvolvidas nesse grupo enfatizam a pesquisa narrativa e (auto)biográfica e buscam compreender as experiências formativas e docentes em diversas composições de níveis escolares e contextos da docência.

A delimitação da temática que iremos discutir abrange estudos desenvolvidos por integrantes desse grupo que realizam pesquisas<sup>1</sup> e projetos de extensão COM professores(as) no âmbito da Didática, utilizando diferentes dispositivos de investigação (diários, inventários de práticas, memoriais de formação, Casos de Ensino, grupos reflexivos e entrevista narrativa), para discutir o ensino. Neste artigo, apresentamos a trajetória de inserção da Professora Vida<sup>2</sup>, trazendo à cena o aprendizado da docência, especificamente em relação ao planejamento do ensino, dimensão fundamental da ação de ensinar. Com isso, objetivamos compreender a ação de planejar o ensino de uma professora dos anos iniciais no seu processo de inserção docente.

Roldão (2007) parte da concepção de ensino como uma ação mediadora de conhecimentos

práticos e teóricos sobre ensinar e aprender. Essa autora opta pela concepção que abrange “o saber fazer, saber como fazer e o saber porque se faz” (Roldão, 2007, p. 98), baseado em uma dimensão ética e política. Diante de tantos ataques que a Educação sofreu recentemente, fazer pesquisa COM professores(as) é um ato político, um ato de resistência em um momento de esforço coletivo pela luta por uma formação docente que seja COM os docentes e não PARA os docentes.

Conforme os estudos de Josso (2010), reforçamos nossa defesa dos princípios éticos e políticos, compreendendo a potência da pesquisa-formação como um dos pilares da nossa ação. Nesse sentido, realizar pesquisas COM professores(as) possibilita que eles(as) narrem suas experiências e reflitam coletivamente sobre o momento vivido, trazendo novos elementos para o seu processo de constituição identitária, pois a escrita de si “remete o sujeito a uma dimensão de autoescuta, como se estivesse contando para si próprio, suas experiências e as aprendizagens que constituiu ao longo da vida, através do conhecimento de si” (Souza, 2006, p. 14). Assim, consideramos a pesquisa (auto)biográfica como uma potente ação de resistência e de luta, na medida em que evidencia a voz do(a) professor(a) sobre o seu fazer docente e o contexto em que vive em uma perspectiva formativa.

Os pressupostos teórico-metodológicos estão embasados na pesquisa (auto)biográfica, sustentados nos estudos de Delory-Momberger (2016) e de Souza (2006) e, conforme os estudos de Mizukami (2000) e Extremera e Cavalcanti (2021), articulando os Casos de Ensino como dispositivos de pesquisa-formação. Utilizamos os biogramas, de acordo com os estudos de Bolívar (2002), possibilitando uma análise compreensiva e interpretativa das trajetórias de Vida-Formação-Docência narrada pela docente. Sustentados por esses pressupostos teórico-metodológicos, apresentamos como questão central: como uma professora dos anos iniciais narra sua trajetória de Vida-Formação-

1 Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética de Pesquisa da UFMG, com o CAAE: 55778122.8.0000.5149.

2 “Vida” foi o nome escolhido pela participante para se identificar, escolha que ela atribui à superação de doenças vivenciadas e como manifestação de gratidão pela oportunidade de viver. Seu relato está mais evidenciado ao longo do artigo.

Docência no seu processo de inserção docente em relação ao planejamento, como uma das dimensões da ação de ensinar? Ao construir os biogramas com a professora a partir de seus Casos de Ensino, ficaram evidenciadas em sua trajetória dimensões acerca do seu processo de aprendizado da docência, especificamente sobre a ação de planejar o ensino.

Nossa investigação está ancorada nos pressupostos da pesquisa (auto)biográfica, tomando os Casos de Ensino como principais elementos na produção de fontes de pesquisa, em uma perspectiva da formação-investigação, pois a escrita de si é o ponto central do processo de biografar, ao “falar da maneira pela qual cada um de nós nos apropriamos do que vivemos, experimentamos, conhecemos, pela qual nós o transformamos precisamente em experiência” (Delory-Momberger, 2016, p.137).

Em conformidade com diversos estudos da área, consideramos fundamental investigar o momento de inserção na docência, pois como postulado por Marcelo (2010) esse período é caracterizado principalmente por um contexto de compartilhamento de um saber profissional de um grupo experiente para um grupo principiante. Assim, essa temática remete à necessidade de conceituar neste estudo o que compreendemos sobre os termos inserção e indução docente. Nos estudos de Marcelo e Vaillant (2017) e Alarcão e Roldão (2014), o termo inserção docente está relacionado aos primeiros anos de iniciação à docência, quando o professor adentra o espaço escolar. Esse momento é caracterizado pelos autores como um rito de passagem, no qual os principiantes são apresentados aos conhecimentos inerentes a profissão como estratégias, modelos, valores e símbolos que os integra a uma cultura profissional, sendo um momento crucial na carreira, pois pode levar a continuidade ou abandono da mesma. Já o processo de indução refere-se ao acompanhamento do período de inserção por mentores e/ou professores mais experientes, através de um programa institucional.

Essas trajetórias são constitutivas da identidade docente e, no nosso estudo, a partir da produção das fontes de pesquisa durante o encontro de professores nos Casos de Ensino e elaboração dos biogramas das trajetórias de Vida-Formação-Docência COM a Professora Vida, foram evidenciadas dimensões que possibilitaram compreender seu processo de inserção docente, pois os estudos de Bolívar, Domingo e Fernández (2001), apontam que:

Uma forma inicial de análise de um relato de vida profissional mediante a elaboração de um mapa de sua trajetória, que conjugue os acontecimentos e a cronologia. A confecção de biogramas da vida profissional permite representar as trajetórias individuais como encadeamento cronológico de situações administrativas diversas, compromissos institucionais adquiridos, cargos ocupados, atividades formativas realizadas e descontinuidades experimentadas, assim como outros acontecimentos de relevância sofridos ao longo da vida e da carreira (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001, p. 177, tradução nossa).

Neste artigo, como a professora participante não está inserida em um programa institucional de indução, consideramos que os termos professora principiante, inserção docente e aprendizagem da docência são os mais adequados, uma vez que a participante está vivenciando os primeiros anos de docência e assumindo legitimamente a condução de uma sala de aula, ou seja, as responsabilidades pelo processo de ensino e aprendizagem de seus estudantes.

Desse modo, ainda buscando fundamentar argumentos sobre o momento delicado e importante da inserção na docência, encontramos nos estudos de Roldão (2007; 2017) e de Candau (2014) discussões que contribuem para compreender a especificidade desse momento. No debate desses autores observa-se que esse tempo é caracterizado por incertezas e tensões. Os estudos mostram a escassez de programas de indução e acompanhamento para a entrada na docência, incluindo a questão da inexistência de um tempo institucionalizado para que colegas mais experientes possam compartilhar

com os iniciantes as questões da profissão, da rotina e da cultura escolar.

Como a pesquisa envolve a trajetória de Vida-Formação-Docência<sup>3</sup> de uma professora, optamos por apresentar a narrativa da professora reconstruindo a sua trajetória com uso dos biogramas, representando-os não em tabelas e quadros, de maneira entaque, mas por figuras que representassem seus movimentos, a partir das fontes de pesquisa produzidas pela professora Vida ao participar dos grupos de discussão, das entrevistas narrativas e da produção de Casos de Ensino ao longo da investigação.

Apresentamos inicialmente os pressupostos teórico-metodológicos da investigação, que estão baseados na perspectiva (auto)biográfica e no processo de produção das fontes de pesquisa. Em seguida, reforçamos a potência do uso dos Casos de Ensino e das entrevistas narrativas como dispositivos de investigação, articulados à produção de biogramas na interpretação da trajetória de Vida-Formação-Docência da professora. Por fim, apresentamos as considerações finais, trazendo algumas problematizações acerca da temática, bem como os frutos da investigação.

## Pesquisar COM docentes em uma perspectiva da pesquisa-formação

*Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão* (Freire, 2004).

Diante de tantos ataques que vivenciamos nos últimos anos relacionados a Ciência e Educação, reforçar os princípios freireanos torna-se um momento de luta e de “esperançar”. É nesse contexto que este estudo apresenta a trajetória de Vida-Formação-Docência de uma

professora, em uma perspectiva de pensar a pesquisa-formação, convidando a participante para falar de si, em um espaço coletivo e interativo entre os pares. Os princípios teórico-metodológicos da abordagem (auto)biográfica colocam-nos como pesquisadores(as) em um outro espaço, junto, COM os professores(as) e nesse compartilhamento, estabelecer um viés formativo para os (as)participantes da pesquisa, inclusive para nós, pesquisadores(as).

As fontes de pesquisa foram produzidas em um projeto de pesquisa e extensão intitulado “Casos de Ensino COM professores (as): experiências formativas e docentes”. Além desse projeto se apresentar como uma mudança do motivo de se fazer pesquisa, como fazê-lo, para quem e com quem, a pesquisa-formação gera novas perspectivas para o trabalho docente efetivado na sala de aula, pois está baseado em um viés reflexivo do aprendizado da docência. De acordo com os estudos de Nóvoa (1997), a formação é uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, a qual atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão, passando pelo tempo real da formação inicial e pelos diversos espaços institucionais onde a profissão venha a se desenrolar, em um contexto social e interativo específico.

Para Mizukami (2000), os Casos de Ensino são relatos potentes que oportunizam a nossa reflexão sobre a prática e os percursos formativos. Assim, os(as) professores(as) considerados narradores de si têm a oportunidade de relatar suas experiências e seus posicionamentos epistêmico-políticos, pois busca-se reconstruir, compreender (e aprender com) a experiência, (re)significando as múltiplas vozes que nos constituem.

Nesse contexto, reforçamos as ideias de Extemera e Cavalcanti (2021) quando afirmam que

Os Casos de Ensino em uma perspectiva da pesquisa e da formação, geram conversas que provocam reflexão sobre o assunto abordado [...]. Pode ser considerada uma ação desafiadora, que convida o escritor a contar uma história

<sup>3</sup> De acordo com Arraz (2022), nas trajetórias de Vida-Formação-Docência, ao optar pela perspectiva teórico-metodológica da pesquisa (auto)biográfica, consideramos a implicação da pessoa falar de si, colocando-se em contato consigo mesma, (des)velando sentidos de suas próprias experiências no processo interativo.

presente, uma situação problemática que contemple os objetivos educacionais, sem revelar descaradamente quais sejam (Extremera; Cavalcanti, 2021, p. 2-3, tradução nossa).

Consideramos que a produção e socialização de Casos de Ensino COM Professores(as) possibilita a existência de um clima investigativo, de exposição de diferentes pontos de vista, em um processo (auto)formativo. Assim, ao serem tomados como dispositivos de pesquisa e formação têm se mostrado potentes para possibilitar a reflexão e a interação entre docentes, pois “os professores são profissionais que muitas vezes trabalham sozinhos sem interagir uns com os outros e sem grandes aspectos a compartilhar” (Extremera; Cavalcanti, 2021, p. 13, tradução nossa). Nessa mesma direção, Rocha et al. (2020) afirmam que os Casos de Ensino possibilitam os processos de ação/intervenção/formação e “abrem muitos diálogos sobre a complexidade do cotidiano da prática pedagógica e ilustram muitas possibilidades de reflexão sobre a aprendizagem profissional da docência” (p. 585). Assim, torna-se fundamental compreender a complexidade da docência situada em um contexto social e histórico.

As fontes de pesquisa apresentadas neste artigo foram produzidas utilizando diversos dispositivos de investigação, como participação da professora no projeto de pesquisa e extensão no qual os integrantes são convidados a elaborar e socializarem suas experiências docentes. Esse projeto iniciou-se no segundo semestre de 2022, com dois encontros mensais realizados de forma virtual, com duração de uma hora e trinta minutos cada. É um grupo aberto aos interessados pela temática, vinculado ao grupo LapenSI, e reúne docentes universitários e da educação básica, estudantes e egressos da graduação e da pós-graduação. Nos encontros, os docentes socializam seus Casos de Ensino e compartilham suas experiências.

A Professora Vida, participante do grupo, disponibilizou-se a realizar entrevistas narrativas no seu local de trabalho e participar de grupos reflexivos, antes e após os horários das

aulas, relatando sobre sua trajetória de Vida-Formação-Docência. Como a pesquisa está baseada na perspectiva (auto)biográfica, no viés da pesquisa-formação, todos os seus relatos foram transcritos e socializados com ela e com a equipe integrante do projeto, oportunizando novas revisões, complementos e exclusões.

Como os relatos da Professora Vida ao longo da pesquisa foram orais e escritos, torna-se fundamental problematizar o transcrever, o textualizar e o transcriar. Nesse sentido, vamos nos basear nos estudos de Lima (2017) e de Kondratiuk (2022), os quais salientam a possibilidade de transpor a transcrição literal do texto oral para uma segunda etapa, denominada de textualização, e finalizar pela transcrição, que permite interpretações com a participação e autorização da participante. De acordo com os estudos de Bolívar (2002), para a construção dos biogramas é preciso que no primeiro momento se faça a transcrição dos relatos orais produzidos pela Professora Vida, lançando mão da nossa escuta respeitosa e delicada da fala da professora, considerada parceira e participante da pesquisa. Depois, realizamos a textualização e logo em seguida o processo de transcrição. Baseamo-nos nos estudos de Lima (2017), para quem o ato transcriativo e a ação transcriadora são produzidos a partir das memórias dos sujeitos lembrantes que atuam produzindo reminiscências e reproduzindo trajetórias de vida. Segundo o referido autor, é importante se orientar por alguns pontos durante este processo,

[...] a transcrição, que é a primeira versão escrita dos depoimentos; nela, se busca reproduzir fielmente tudo o que foi dito sem recortes ou acréscimos; b) a textualização, na qual se omite o entrevistador e se afere ao narrador a titularidade das narrativas; c) a transcrição, em que o texto é recriado a ponto de ser coerente e fazer sentido para o leitor que não teve acesso ao diálogo inicial (Lima, 2017, p. 7).

Em continuidade ao processo de análise interpretativa, produzimos biogramas COM a professora que evidenciaram as marcas na sua

trajetória em um movimento de idas e vindas, pois os fragmentos da nossa história não estão soltos em um tempo e espaço, mas situados e articulados com toda nossa trajetória e contexto que vivenciamos. No que se refere a análise compreensiva das fontes de pesquisa, inspiramo-nos em Bolívar (2002), que menciona que a trajetória profissional de um(a) professor(a) é representada por sua própria cronotopografia, sendo um termo que é utilizado para indicar “os tempos e os espaços que lhe configuram diacronicamente a identidade profissional” (Bolívar, 2002, p. 194). Assim, os relatos biográficos foram reconstruídos, apresentando os conjuntos de acontecimentos que, na perspectiva do presente, contribuíram para configurar a vida pessoal e profissional da professora Vida.

Ainda na esteira de Bolívar (2002), os biogramas são sínteses esquemáticas desses acontecimentos que se apresentam como uma excelente forma de mapear as trajetórias (histórias biográficas – profissionais) em uma perspectiva biográfico-narrativa. Compreendemos que os incidentes críticos “manifestam aqueles eventos na vida individual, normalmente, imersos num contexto institucional ou social, que são selecionados em função da atribuição de um impacto em direções particulares” (Bolívar, 2002, p. 189). Sendo assim, esses incidentes críticos situam no tempo os acontecimentos significativos da vida de um indivíduo, incorporando-os a uma cronologia personalizada.

Entretanto, percebemos que os estudos acerca do biograma trazem uma representação dos fatos, acontecimentos e incidentes críticos de forma muito padronizada – como, por exemplo, em tabelas e quadros que não expressam o movimento e a intersecção entre os diversos fragmentos marcantes na trajetória da participante. Essa é uma problemática que apresentamos diante das pesquisas que utilizam o biograma; soma-se a isso o fato de geralmente serem produzidos pelos pesquisadores. No nosso caso, os biogramas da trajetória de

Vida-Formação-Docência da professora Vida foram construídos no processo interativo entre pesquisadores e participantes da pesquisa, em sintonia com os pressupostos da pesquisa (auto)biográfica que considera o docente como protagonista do próprio processo formativo e docente.

O relato da professora transforma os fatos que escolhe em acontecimentos, que são organizados segundo o que lhe parece mais relevante, recriando sua história, o que lhe permite compreender o curso que as coisas e os acontecimentos tomaram em sua vida. Através do relato a participante “reinventa sua vida, tomando consciência dos fatos e, portanto, podendo imaginar possibilidades de atuação futuras diferentes” (Bolívar, 2002, p. 189). Assim, por meio do biograma elaboramos coletivamente a trajetória da professora Vida, analisando em um movimento articulado as diversas fases da vida narradas, em um encadeamento cronológico de situações administrativas, compromissos adquiridos, cargos ocupados, descontinuidades e atividades formadoras. Nos registros dos biogramas, nós utilizamos palavras e/ou expressões-chaves localizadas nos Casos de Ensino e nas entrevistas narrativas, com um recorte maior nos aspectos apontados na formação de cada profissional, ora trechos transcritos integralmente. Sua utilização potencializou a compreensão tanto das singularidades quanto das regularidades (pontos comuns) dos relatos no espaço coletivo.

O biograma é apresentado por Bolívar (2002) e Lima (2017) como elemento potente para a organização e interpretação das fontes de pesquisa, ou seja, como um recurso de estrutura gráfica e cronológica dos acontecimentos que auxilia nos registros e nas análises de episódios que têm estruturado a vida e a carreira docente, bem como sua valoração na trajetória profissional. Entretanto, os estudos acerca do biograma contribuíram para nossas atividades de pesquisadores(as), pois a produção e socialização de Casos de Ensino COM professores(as), por sua própria dinâmica e

objetivos – como, no nosso caso, compreender suas trajetórias de Vida-Formação-Docência, mediante as inter-relações no espaço coletivo –, possibilitaram a produção e socialização de narrativas de experiências docentes em uma perspectiva de pesquisa-formação.

Os estudos de Sá e Almeida (2004) mencionam algumas conclusões, ainda que provisórias, sobre a utilização dos biogramas como possibilidade de devolutiva das entrevistas, pois apresentam inúmeras vantagens, entre elas: organização; ordem nas fontes de pesquisa; possibilita ao participante ter uma devolutiva em forma de esquema, ou figuras, das dimensões evidenciadas em seus relatos; aproxima e cria maior interação entre os participantes e os (as) pesquisadores; possibilita a alteração, exclusão ou inclusão de novas dimensões e detalhes nos relatos das trajetórias vivenciadas.

Neste artigo, os biogramas foram utilizados para além da devolutiva, pois foram criados COM os integrantes do projeto de pesquisa e extensão, a partir da produção dos Casos de Ensino pelos(as) professores(as). Dito de outra forma, os biogramas estão sendo considerados sob um viés formativo, ao favorecer visibilidade

das dimensões da trajetória de Vida-Formação-Docência da professora.

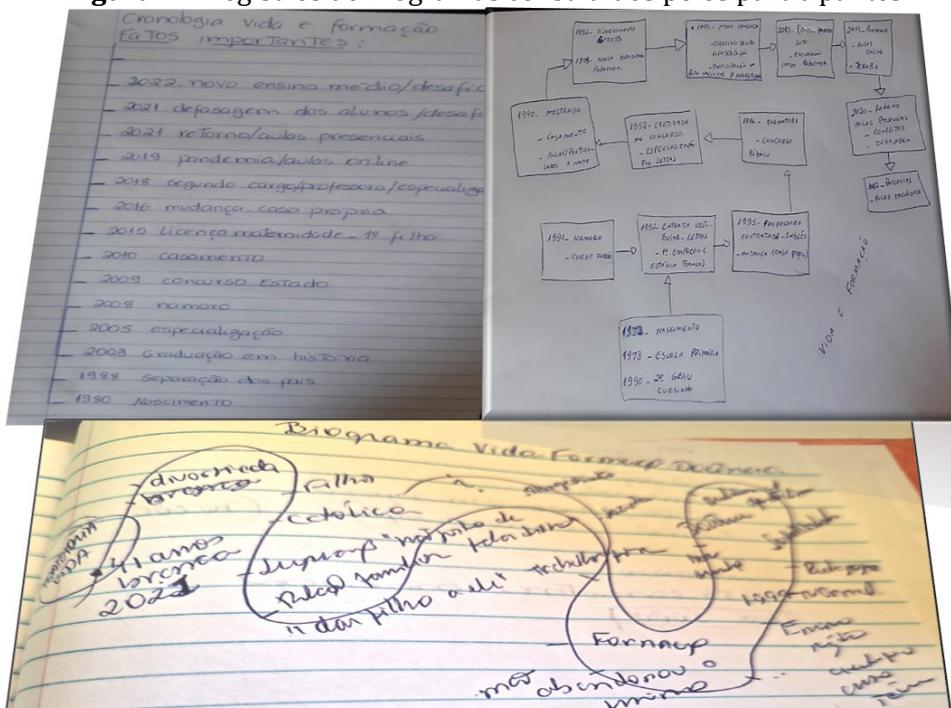
## Trajетória de Vida-Formação-Docência

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar* (Freire, 1997).

Como nosso estudo está baseado na pesquisa (auto)biográfica, a participante foi convidada a contar a sua história em vários momentos formativos, escrevendo seus Casos de Ensino, socializando suas experiências, participando de relatos de outros docentes, realizando entrevistas narrativas e construindo biogramas a partir da própria trajetória. Nos encontros do projeto de pesquisa e extensão, os docentes produzem seus biogramas, considerando as dimensões do tempo, contexto e acontecimentos, a partir dos Casos de Ensino relatados.

A Figura 1 a seguir, inspirada em Bolívar (2002), ilustra exemplos dessa construção de biogramas pelo grupo de professores e pesquisadores, refletindo assim o movimento presente nos relatos.

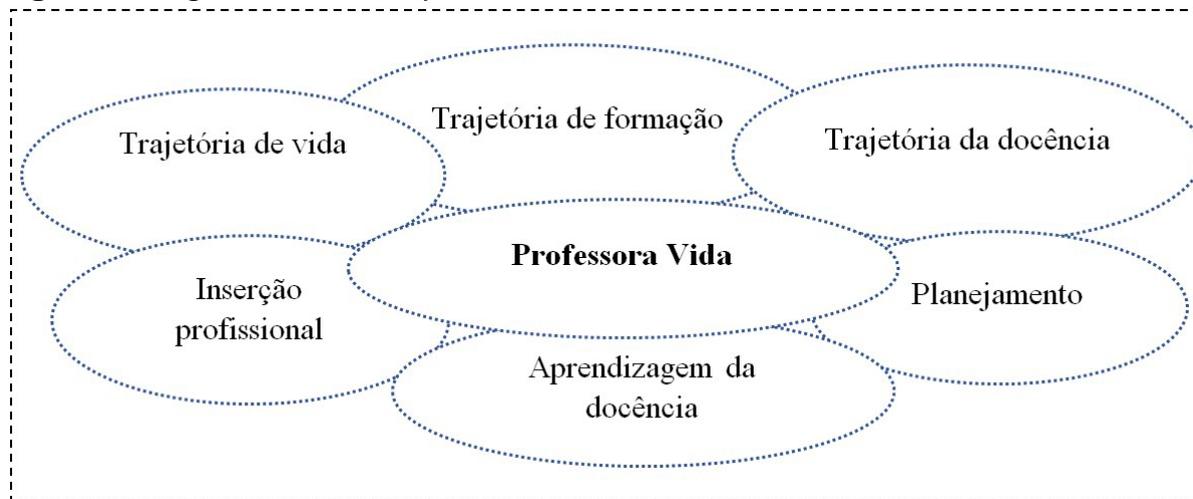
**Figura 1** – Registros de Biogramas construídos pelos participantes



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de registros das fontes de pesquisa (2022).

Apresentaremos a seguir a trajetória de Vida-Formação-Docência da professora Vida, conforme as dimensões presentes na Figura 2.

**Figura 2** – Biograma Vida-Formação-Docência



**Fonte:** Elaborado pelos autores (2023).

Contaremos a trajetória da nossa participante da pesquisa levando em consideração os diversos relatos produzidos pela professora, seja como integrante do projeto de pesquisa e de extensão, nas entrevistas narrativas ou na elaboração de biogramas, abordando nas próximas seções as três dimensões: Vida, Formação e Docência.

## Trajетória de Vida - Quem é a Professora Vida?

Usar nossa palavra para contar a história de outra pessoa nos faz, como pesquisadores e pesquisadoras, entrar no mundo do outro, COM o outro. Como apresentamos anteriormente, além do Biograma elaborado COM a professora, fizemos um processo de transcrição, textualização e transcrição, entrelaçando as vozes da Professora Vida com as nossas vozes e as de outros pesquisadores(as) nos diversos momentos em que ela participou do projeto de pesquisa e extensão elaborando, socializando e comentando os Casos de Ensino no espaço coletivo e nas entrevistas narrativas junto aos pesquisadores.

A Professora Vida tem 41 anos, autodenomina-se branca, é divorciada e está em um novo

relacionamento, tem uma filha do primeiro casamento e, na época de sua participação inicial na pesquisa, estava grávida do segundo filho. A professora Vida é católica e atribui a sua segunda gravidez a uma graça alcançada. Quando contou sobre essa gravidez, nos fez o seguinte relato:

Eu recebi uma graça, poucas pessoas sabem, mas eu enfrentei um câncer recentemente e muitas vezes pensei que não ia sobreviver. Não gosto de falar disso. Agora que estou curada e com uma ótima pessoa, eu queria muito dar a ele um filho, mas os médicos me diziam ser muito difícil, só um milagre para eu engravidar de novo. Mas olha aqui o meu pequeno milagre chegando (Professora Vida, 2022).

A professora Vida tem uma origem familiar de poucos recursos financeiros. Seu relato enfatizou a temática superação, já que passou por um longo tratamento contra um câncer; ela, então, escolheu o pseudônimo de Vida, pois acreditava estar recebendo duplamente um novo nascimento, o dela e do filho – no final de 2022, ela relatou que seu lindo filho nascera. Entretanto, percebe-se que ao dizer “eu queria muito dar um filho a ele” (Professora Vida, 2022), fica evidenciada uma relação de agradecimento, mas ao mesmo tempo da submissão feminina.

A professora teve toda a sua formação do Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas. Realizou seu curso superior em uma universidade particular com auxílio de uma bolsa de estudos, os quais conciliava com trabalho para completar as mensalidades e ajudar nas despesas da família.

A luta para prosseguir os estudos e iniciar a carreira docente foi marcada por dificuldades econômicas e formativas. A professora contou que sua formação no curso Normal Nível Médio em 1999, apesar de muito boa, não a preparou para entrar em uma universidade. Vida conta que buscou trabalho em escolas, mas não obteve sucesso, pois ainda que o curso Normal Nível Médio fosse válido até 2024, as escolas passaram a exigir a graduação em Pedagogia. Vida contou que casou-se muito jovem e logo ficou grávida, o que adiou mais uma vez a realização dos seus sonhos. Paradoxalmente, apesar de não querer que ela trabalhasse fora, o marido aceitava que ela fosse professora, pois considerava esse trabalho como adequado para uma mulher casada.

A constituição da instituição escolar é atravessada pelos processos históricos que levaram a predominância das mulheres na educação. Ressalta-se a presença feminina e as diversas forças e desafios vivenciados pelas mulheres na construção de sua identidade como mulher professora. Ultrapassando os limites que a determinação de gênero suscita, aqui a mulher é entendida como categoria multifacetada que “diz respeito às representações do masculino e do feminino, estando estas inter-relacionadas” (Saffiotti, 2004, p.116, apud Anselmo, 2020).

Para Cardoso (2014), ser mulher e feminina são possibilidades subjetivas diferenciadas na perspectiva teórica da psicanálise. A partir do estudo da obra *O Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir, a autora apresenta conceituações sobre o ser mulher. Segundo a autora, a pergunta do que é ser mulher e feminina, posições muitas vezes associadas e dissociadas, são objetos de investigação teórica e clínica até os dias atuais. As construções são discursos construí-

dos histórica e culturalmente, e apropriadas segundo os interesses de cada grupo.

Os estudos dos movimentos feministas e de gênero ampliaram o pensamento sobre a definição binária de homens e mulheres pela simples designação do sexo biológico, abordando o tema sob a perspectiva da construção social, cultural e histórica. A partir dessa perspectiva, este artigo adota o termo feminino para tratar dos modos de ser e fazer nos ambientes escolares, considerando que o termo é atribuído a tudo aquilo que é próprio ou relativo às mulheres, sendo que, no imaginário social e historicamente construído, representa delicadeza, sensibilidade e cuidado, entre outras características associadas às mulheres. Quanto ao ser mulher, adota-se a perspectiva do discurso feminista, que segundo Cardoso (2014) faz parte do cotidiano do contexto social brasileiro e refere-se à mulher como aquela marcada pela desigualdade de direitos e de oportunidades mercadológicas e econômicas. Considera-se, nesse sentido, essa definição diante os desafios e dificuldades que perpassam o ser mulher professora historicamente na sociedade brasileira.

## Trajatória de Formação: por que escolheu ser professora?

A Professora Vida relatou que sua mãe tinha a mesma profissão e que, quando criança, brincava com as coisas de escola. A docente amava pegar os cadernos e ver as atividades que as crianças tinham realizado. Mas, posteriormente, a mãe optou por outra área e abandonou a docência. Um trecho de seu relato exemplifica esta passagem de sua vida:

Ela passou no concurso para trabalhar no Ministério da Fazenda e abandonou o ensino, foi por questão de salário, não porque ela não gostava. Ela adorava. Ela até fala que ela queria tentar conciliar os dois, mas depois que eu nasci, eu sou a primeira filha. Ela não conseguiu conciliar os dois, as duas funções dela, tomava muito tempo. [...] Ela teve de abrir mão infelizmente do ensino, ela tinha muita vontade de voltar, mas nunca conseguiu (Professora Vida, 2022).

Continuando sua trajetória, no ano de 1999 a referida professora cursou o antigo 2º grau e optou por fazer o curso Normal Nível Médio, pois sua genitora também tinha feito dessa forma.

Minha mãe foi professora apenas com o mestrado, na época dela poucas professoras tinham curso superior. Quando eu fui fazer o segundo grau você podia escolher o Científico ou um curso técnico, como eu queria seguir o sonho da minha mãe, optei pelo Normal. E foi ótimo, aprendi muita coisa prática da docência. Nas aulas aprendíamos a planejar atividades para as crianças, o lúdico era muito trabalhado. A intenção, quando terminou o curso, era continuar a estudar, fazer a graduação em Pedagogia, demorou muito para realizar esse sonho (Professora Vida, 2022).

De acordo com o relato da professora, torna-se necessário compreender que a experiência formadora, mais do que rememorar “recordações-referências” (Josso, 2010, p. 31), traz também a tomada de consciência do papel de transformação e autoformação sobre a docência. O sonho de seguir os passos da mãe professora e ampliar seus estudos com a graduação em Pedagogia não foi fácil, segundo os relatos da professora Vida, uma vez que ela precisou lutar muito para atingir esse objetivo.

No ano de 1999, quando fez o curso de Normal Nível Médio em uma escola pública do Estado, o curso passava por momentos de transição; a professora mencionou: “o curso era bom, mas faltavam disciplinas importantes para quem queria fazer vestibular” (Professora Vida, maio 2022). Conforme os estudos de Nóvoa (1997), a questão da formação é “uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto” (Nóvoa, 1997, p. 115).

No que se refere ao curso realizado pela professora, as Escolas de Ensino Médio públicas e particulares ofereciam o curso Normal Nível Médio, de acordo com a Lei 5.696/71, o

qual dava caráter profissionalizante ao Ensino Médio. Porém, havia muitas críticas à fragilidade desses cursos, em especial os de formação aos professores, e a proposta era reduzir ou mesmo encerrar a formação de professores a nível médio e concentrá-la em cursos de nível superior, como o Normal Superior e Pedagogia (Tanuri, 2000).

Entretanto, a participante relata que demorou anos para conseguir cursar Pedagogia, pois não tinha condições financeiras de se matricular em universidades particulares. Comenta, ainda, que “Eu tentei passar na UFMG, mas na minha época essa universidade era mais difícil [...] Ela era mais elitizada, então geralmente só quem conseguia fazer um cursinho que conseguia realmente passar” (Professora Vida, maio de 2022).

No ano de 1996, três anos antes da entrada da professora Vida no curso Normal, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) propôs mudanças para a formação dos professores dos anos iniciais em seu art. 62, estabelecendo que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-ia em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação (Brasil, 1996). É provável que a professora Vida sentisse não estar preparada para ter sucesso em conseguir um trabalho tendo apenas o Curso Normal em razão dessas mudanças; embora tenha tentado concursos públicos, ela sentia não ter conhecimentos necessários para conseguir ser aprovada, assim, assumiu outros postos de trabalho até ter oportunidade de ingressar em uma universidade.

A professora relatou que durante o curso de Pedagogia pôde realizar alguns estágios, tanto na Pedagogia Hospitalar como em Escolas de Educação Básica. Mencionou que aprendeu muito nestes momentos e que uma dessas escolas contratou-a após a conclusão do curso de Pedagogia, como auxiliar da Diretoria. Entretanto, mesmo com a formação que tinha alcançado, a Professora Vida ainda não encontrava oportunidades de exercer a docência.

A referida professora frustrava-se por não conseguir um trabalho na docência mesmo após investir muito na sua formação, demonstrando assim um desabafo com veemência e muita angústia:

Mesmo com este tanto de qualificação, já vinha aquele negócio de não ter experiência na docência. Chegava na hora de fazer as provas, eu passava nas provas teóricas, mas quando chegava na prática dentro de sala de aula, eu já não passava [...] não gostam de quem nunca pisou em sala de aula (Professora Vida, maio de 2022).

Em vista desses relatos, consideramos neste artigo que ocorre significativa articulação do eu pessoal com o eu profissional, como afirma Nóvoa (2007, p.09) ao declarar que “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideias e muito exigente do ponto de vista do empenho e da relação humana”, como é o caso da profissão docente.

## Trajatória da Docência: como planejar o ensino?

Após a conclusão da Pedagogia, a professora fez uma pós-graduação em psicopedagogia, pois tinha interesse em atuar como supervisora ou orientadora educacional. Atualmente Vida é efetiva no cargo de professora da Educação Básica nas séries iniciais. Passou em concurso público em 2018 para docência, mas deseja ainda fazer outro concurso para atuar como orientadora ou supervisora. O início da carreira, na concepção de Tardif (2016), é identificado pelos estudiosos como um momento bastante significativo da trajetória dos professores, ou seja, no seu contato com o ensino há a necessidade de uma organização conceitual e o reconhecimento de seus limites e possibilidades. A partir de então, é importante investir na capacidade de ser e fazer em busca da realização profissional e do objetivo, que é ensinar

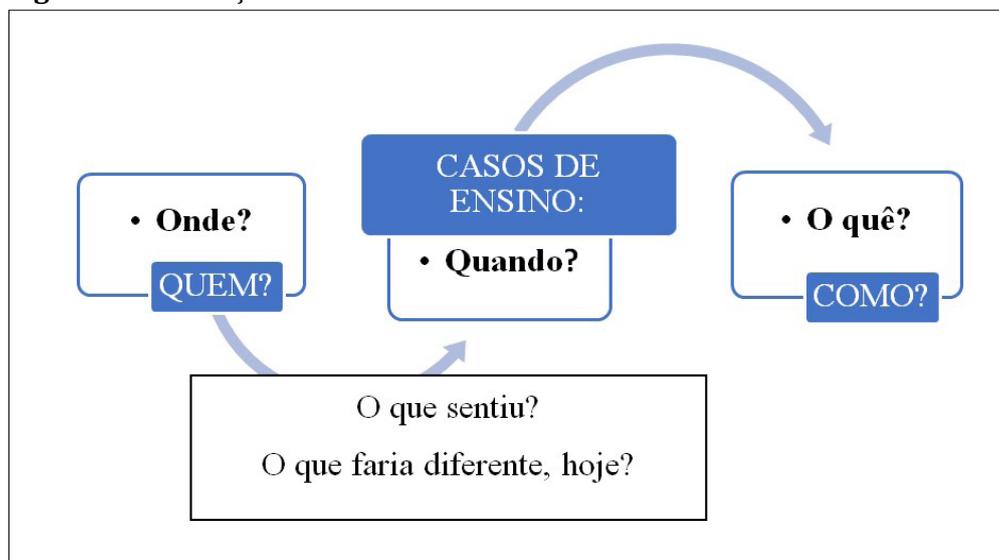
Por questões familiares, a professora Vida, após a conclusão do Curso de Pedagogia, mudou com o marido para uma cidade do interior de Minas Gerais. O marido havia recebido uma proposta de trabalho e ela teve de adiar os planos para acompanhá-lo. Ela relembra que não queria ir, mas estava recém-casada e não teve forças para dizer não ao marido. Ela contou que as pessoas à sua volta sequer cogitavam a hipótese de ela não ir, e que o ex-marido apenas comunicou quando iriam. Ao lembrar o ocorrido, fez o seguinte comentário: “mulher tem sempre que ceder, meu marido ainda falou que o pouco que professora ganha nem valia a pena tentar. Eu logo desisti do marido e não do meu sonho” (Professora Vida, maio de 2022).

Foi justamente nessa cidade do interior que a professora teve sua primeira oportunidade, ao assumir uma turma de alfabetização (crianças de 7 a 8 anos) como professora substituta: “Nesta nova cidade consegui a substituição de uma professora em uma escola, foi então a minha primeira turma. Eu não sabia nada, fui aprendendo no dia a dia com apoio de colegas e da supervisão” (Professora Vida, maio de 2022).

De acordo com a narrativa dessa professora, recorreremos a Tardif (2016), para quem os professores apelam aos saberes para refazer suas práticas; ou seja, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho, pois os sucessos ou fracassos fazem-nos pensar e repensar o fazer no cotidiano do ato de ensinar.

É neste contexto que a professora Vida nos contou um Caso de Ensino que vivenciou no âmbito da alfabetização, envolvendo a questão do planejamento das aulas. Ao construir o seu relato, orientou-se por algumas questões, como na Figura 3, que norteiam o nosso projeto de extensão com professores(as):

**Figura 3:** Construção de Casos de Ensino Com Professores



**Fonte:** elaborado pelos autores (2023)

A professora Vida relatou-nos, durante a narrativa do seu Caso de Ensino, situações que envolvem os seus primeiros planejamentos. Ela assumiu uma turma de 3º ano fundamental no mês de abril, substituindo uma professora de licença. A direção da escola entregou-lhe os planejamentos anteriores, dos meses de fevereiro e março, para que seguisse o modelo. A professora Vida falou da sua dificuldade em realizar a tarefa; entre risos e reflexões, ela confessou “Eu comecei a fazer o planejamento, mas assim, na verdade eu tinha muita dificuldade de fazer o planejamento, até hoje eu tenho bastante. Então eu praticamente copiava o que já estava lá com poucas modificações” (Professora Vida, maio de 2022). Vida relatou que seguiu o modelo da colega, que, na época, ela considerou muito bom, pois continha, na sua opinião, pontos importantes como: metodologia, objetivos, materialidade, atividades diárias e avaliativas.

De acordo com os estudos de Farias (2009, p.103), “a prática educativa, como intencional e sistemática, precisa ser organizada previamente, o que se concretiza por meio do planejamento das ações didáticas e pedagógicas da escola”. A autora sinaliza que o planejamento, no auge do tecnicismo, foi considerado de maneira burocrática, com a função de controlar o trabalho docente, o que gera resistências dos professores

ainda hoje. Mas percebemos que a Professora Vida, como iniciante, sentiu necessidade de planejar suas aulas, a fim de que a ação de ensinar pudesse cumprir os objetivos previstos.

Entretanto, ao voltar a esses momentos ela relata que tinha problemas com a disciplina dos alunos e se frustrava pois não percebia avanço no aprendizado deles. Ela conta que queria pôr em prática o que aprendera na sua formação, trabalhar com atividades mais lúdicas, mas ficava presa ao planejamento proposto para o 3º Ano. Ela lembra que o que planejava para as aulas “[...] não dava muito certo, porque eu não considerava as necessidades dos alunos, eu tinha em mente o que uma turma de 3º ano tinha de aprender, não o que precisava aprender” (Professora Vida, maio de 2022).

A professora Vida expôs que na escola em que trabalhou não recebeu nenhuma orientação dos coordenadores ou dos diretores da escola, sentia-se perdida e sozinha para resolver questões que considerava importantes, como indisciplina ou reclamações dos pais. Quando a situação se tornava mais séria, ela relembra que o apoio vinha de uma pessoa fora da escola: uma supervisora da Secretaria da Educação que visitava a escola periodicamente. A professora Vida considera que esse apoio foi muito importante na sua iniciação à docência e

lembra com carinho da pessoa que a orientou nesse momento,

[...] ela olhava meu caderno de planejamento, o caderno dos alunos, as atividades que eu planejava, olhava tudo. Ela que me orientava, aprendi muito com ela. Era uma pessoa muito experiente e tranquila, nunca me fez sentir incompetente, só inexperiente (risos) (Professora Vida, maio de 2022).

Vida conta que aprendeu com essa profissional a planejar aulas com sequências didáticas através de gêneros textuais e que segue até hoje essa orientação, “[...] ela me orientou a fazer cartazes com esses textos, a fazer as atividades a partir deles, avaliar continuamente se as crianças estavam aprendendo, voltar sempre que fosse necessário” (Professora Vida, maio de 2022). A referida professora ainda relembra que a acompanhante da escola, que era também professora, a ensinou adaptar atividades dentro das necessidades das crianças, a pesquisar em sites confiáveis e a trabalhar com jogos. Para a professora, foi a partir daí “[...] que as aulas foram realmente acontecendo e as crianças aprendendo” (Professora Vida, maio de 2022).

Percebemos que no relato a professora evidencia várias dimensões que podemos problematizar considerando a importância do planejamento para o ensino e como ela foi aprendendo a “planejar e dar aulas”, segundo a sua narrativa. No tocante ao ensinar, Gauthier (2013) apresenta duas funções pedagógicas na ação docente, as quais estão imbricadas entre si: a gestão da matéria e a gestão da classe. Segundo o referido autor, a gestão da matéria “remete a todos os enunciados relativos ao planejamento, ao ensino e à avaliação de uma aula ou de parte de uma aula. Ela engloba o conjunto das operações de que o mestre lança mão para levar os alunos a aprenderem o conteúdo” (Gauthier, 2013, p. 197). Já a gestão da classe “remete a todos os enunciados que dizem respeito à introdução e à manutenção de uma ordem geral na sala de aula a fim de favorecer a aprendizagem” (Gauthier, 2013, p. 241). Essas duas funções e a discussão sobre os

elementos apontados anteriormente revelam que as funções pedagógicas, por meio das suas especificidades, consideram três elementos fundantes: planejamento, gestão e avaliação.

A ideia de planejamento persegue um objetivo, uma finalidade; por isso, é preciso saber onde se deseja chegar e o que se deseja ensinar. O ato de planejar não se resume à ação mecânica de um trabalho burocrático como preenchimento de fichas sobre os conteúdos, objetivos, metodologias, recursos e avaliação. O planejamento corresponde ao conjunto organizado de intenções/ações que busca alcançar determinado objetivo. Conforme os estudos de Vasconcellos (1995), o planejamento é um processo contínuo de tomada de decisão constituinte da e inerente à prática pedagógica.

De acordo com os estudos de Silva (2017), enquanto alguns estudiosos têm uma visão simplificada da organização do trabalho pedagógico, segundo a qual planejar é definir objetivos, conteúdos e métodos, para outros autores permanece a ideia de que realizar planejamento é uma ação já superada. Por isso, se torna relevante repensar a ideia do planejamento a fim de recuperar o seu espaço no ambiente escolar, compreendendo, assim, o seu contexto, especificidades, níveis e contribuições para a organização pedagógica da escola e sala de aula.

A concepção de planejamento exige uma visão abrangente do universo educacional considerando as relações com a realidade social, política, cultural, econômica e escolar, as tendências pedagógicas, as finalidades da educação, o currículo escolar, o projeto político-pedagógico e, sobretudo, com a organização didática da aula. Segundo os estudos de Gauthier (2013), o ensino é considerado um ofício interativo que se realiza em um espaço social complexo, com limitações e indeterminações. Desse modo, ensinar é uma ação que apresenta complexidade e envolve muitos atores e contextos. Isso reflete a necessidade de articular a docência e a formação em sintonia com uma perspectiva política.

## À guisa de conclusão

Neste artigo, por meio dos pressupostos teóricos-metodológicos da pesquisa (auto) biográfica, buscamos compreender a ação de planejar o ensino de uma professora que atua nos anos iniciais no seu processo de inserção docente. Tendo o biograma como inspiração para análise compreensiva-interpretativa dos relatos da professora Vida, percebemos que o seu desenvolvimento profissional esteve intimamente relacionado aos seus contextos pessoais, formativo e profissionais, ou seja, suas trajetórias de vida-profissão e docência. Todo o contexto em que o ensino se realiza e se efetiva exige um procedimento de desenvolvimento profissional ininterrupto, ao longo de toda a carreira, mas as circunstâncias, suas trajetórias e disposições do momento condicionarão as suas necessidades particulares e a maneira como podem ser adaptadas.

De acordo com Roldão (2009), o desenvolvimento profissional é considerado um processo contínuo, relacionado ao contexto histórico e social vivenciado pelo professor, contexto este que apresenta avanços e retrocessos. Para além dos saberes acumulados ao longo de sua escolarização e de sua trajetória de vida, o docente vai construindo e se apropriando de outros, novos. Pensar a docência e a formação em uma dimensão articulada, como foi o caso da Professora Vida, exige que consideremos o professor em toda a sua dimensão formativa e profissional, as quais foram apresentadas neste estudo. A Professora Vida passou por elementos fundamentais até chegar ao seu desenvolvimento profissional, ainda em curso, sendo a função de ensinar, que é própria do seu ofício, o saber que caracteriza sua função profissional; o poder que o professor exerce sobre os conteúdos ministrados; e a reflexão sobre a função que exerce (Roldão, 2009).

Sendo assim, consideramos que o Caso de Ensino apresentado pela Professora Vida traz relatos pujantes de suas experiências, possibilitando assim, para nós, pesquisado-

res, um mergulho em todo esse processo de investigação por meio de suas trajetórias de Vida-Formação-Docência, ao longo do qual buscamos compreender e evidenciar as escolhas, resistências e, principalmente, os sentidos atribuídos à experiência da referida professora.

A Professora Vida expressou-se acerca de tudo que vivenciou, experimentou e conheceu, ou seja, o que essa docente conseguiu transformar precisamente em sua experiência. Então, acreditamos que este estudo venha contribuir para a discussão acerca das implicações no exercício da docência e nos processos formativos vivenciados pelos(as) professores (as), por meio das experiências vividas, formativas e profissionais presentes em suas trajetórias e, acima de tudo, no seu processo de inserção e aprendizagem docente.

As narrativas produzidas pela professora e que geraram os biogramas possibilitaram vislumbrar a trajetória de Vida-Formação-Docência da professora Vida. Os eixos que emergiram das análises problematizaram temáticas como a escolha da profissão, o lugar do ser feminino; a formação de professores no Magistério e na Pedagogia; o direito ao acesso a uma universidade pública e os desafios na ação de planejar o ensino no processo de inserção e aprendizagem da docência.

As formas de interação, bem como o contexto social e político em que a participante vivencia a sua trajetória e relembra suas experiências, oferecem novos olhares para o vivido, em um processo de reconstrução das experiências no contexto coletivo. Conforme os estudos de Larrosa (2011), o lugar da experiência é subjetivo, sendo sua ou de alguém, ou seja, em uma perspectiva dialética. Assim, ao narrar suas experiências, ficou evidenciado nos biogramas que a Professora Vida teve a oportunidade de lembrar fatos de sua vida, de seu processo formativo e docente, compartilhando com seus pares suas vivências. Portanto, o processo vai além do cotejamento da prática com a teoria, pois ambas são, assim, tratadas como

um *continuum*, na relação com o contexto, nas interações sociais.

A nossa inspiração nos estudos de Bolívar (2002) e de outros pesquisadores sobre o biograma foi uma possibilidade de criarmos outras formas de pensar e lidar com os relatos da Professora Vida. Observamos nos estudos que geralmente os biogramas são transformados em tabelas e quadros; entretanto, essa rigorosidade na representação das trajetórias de vida parece-nos incoerente com uma análise compreensiva interpretativa dos Casos de Ensino, por serem relatos potentes e complexos que evidenciam dimensões que estão articuladas entre si e em um contexto histórico e social.

Outra questão que problematizamos é a elaboração dos biogramas somente pelo pesquisador; embora haja momentos em que isso sem dúvida é muito rico, a exemplo da utilização como devolutiva para os participantes da pesquisa, relatada por Sá e Almeida (2004), na perspectiva do nosso estudo, pudemos ir além, pois houve uma construção COM a professora e no espaço coletivo, reforçando que a pesquisa-formação é uma potencialidade de pesquisar COM e não PARA docentes. Compreendemos que o uso dos biogramas nessa perspectiva de movimento e no viés da pesquisa-formação é uma problemática que ainda carece de novos estudos e pesquisas.

Por isso, nossa preocupação no projeto de pesquisa e extensão é construir os Biogramas COM os participantes e os pesquisadores e representá-los evidenciando o movimento e a complexidade dos Casos de Ensino relatados. Criamos junto com os/as participantes representações que expressaram movimentos e intercessões, pois a vida não é estanque. A construção desses biogramas ajudou-nos a compreender a trajetória relatada pela professora Vida, no que se refere ao seu processo de inserção docente e ao planejamento do ensino.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos

professores: o ano de indução. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/108>. Acesso em: 20 fev. 2023.

ANSELMO, Tatyana Rodrigues. **O baque da mulher: batucando o empoderamento feminino com a tradição sociocultural do maracatu de Recife/PE a Ribeirão Preto/SP**. 2020. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista –UNESP, Araraquara, 2020.

ARRAZ, Fernando Miranda. **“No início tive uma sensação de medo”: o exercício da docência em um ambiente socioeducativo – trajetórias de vida-formação-docência**. 2022. 000f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2022.

BOLÍVAR, Antônio. **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. Bauru: Edusc, 2002.

BOLÍVAR, Antônio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madri: La Muralla, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases de educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 05 jun. 2023.

CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

CARDOSO, Adriana de Oliveira Lima. **O discurso feminino e a concepção de feminino na psicanálise: reflexões acerca de “O segundo sexo” de Simone de Beauvoir**. 2014. 152f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Faculdade de Letras, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, v. 1, n. 1, 2016, p. 133-147.

EXTREMERA, M. M. O.; SILVA CAVALCANTE, M. M. S. Casos de ensino: notas sobre uma estratégia de pesquisa e formação de professores. **Roteiro**, v. 46, p. 01-08, 2021. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/>

[view/27340](#). Acesso em: 10 jan. 2023.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de et al. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 2013.

JOSSO, M.C. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2010.

KONDRATIUK, Carolina. Transcrição e construção de um papel educativo: a abordagem biográfica na formação das babás. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 07, n. 20, p. 130-144, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/14219>. Acesso em: 15 fev. 2023.

LARROSA, J. B. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa

Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p.04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 10 fev. 2023.

LIMA, R. B. de. Estudos culturais e literatura oral do planejamento à transcrição, textualização e transcrição. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, v. 4, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/1054>. Acesso em: 18 fev. 2023.

MARCELO, G. C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 05 fev. 2023.

MARCELO, C. VAILLANT, D. Políticas e programas de indução na docência na América Latina. **Cadernos De Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1224-1249. 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4322>. Acesso em: 07 fev. 2023.

MIZUKAMI, Maria das Graças N. Casos de Ensino e aprendizagem da docência. In: BRAMOWISZ, Anete; MELLO, Roseli (Orgs.). **Educação**: pesquisa e prática. Campinas: Papyrus, 2000.

NÓVOA, Antônio. **Desafios do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sinpro, 2007.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1997.

ROCHA, Simone Albuquerque da; DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlati; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; SANTOS, Ivanete Rodrigues dos. Casos de ensino como estratégia investigativa-formativa no estágio do Parfor. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 575-591, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/6755>. Acesso em: 20 fev. 2023.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 22, n. 2, p. 191-202, 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Estratégias de ensino**: o saber e o agir dos professores. Porto: Fundação Mauel Leão, 2009.

SÁ, Maria A. A.; ALMEIDA, Laurinda R. Devolutiva de entrevistas: o biograma na pesquisa em educação. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 19, p. 185-192, 2004. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752004000200010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752004000200010). Acesso em: 19 jan. 2023.

SILVA, Edileuza Fernandes. O planejamento no contexto escolar: pela qualificação do trabalho docente e discente. In: VILLAS BOAS, Benigna (Org.). **Avaliação**: interações com o trabalho pedagógico. Campinas: Papyrus, 2017.p. 25-38.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, 14, p. 61-88, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVY8zLgS/> Acesso em: 15 de junho de 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 1995.

*Recebido em: 19/03/2023*  
*Aprovado em: 13/11/2023*



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

# LA FORMACIÓN DE GRADO EN HOSPITALES: LOS FUTUROS MÉDICOS EN BÚSQUEDA DE LA CONSTRUCCIÓN DE SU IDENTIDAD

*Elisa Lucarelli\**

*Universidad Nacional de Tres de Febrero*

<https://orcid.org/0000-0001-9721-0490>

*Claudia Finkelstein\*\**

*Universidad de Buenos Aires*

<https://orcid.org/0000-0002-7956-5682>

## RESUMEN

Los resultados de la investigación contenida en este artículo se ubican en el área de la Didáctica Universitaria, disciplina de conformación reciente que tiene como objeto de estudio la enseñanza y el currículum en el nivel. La investigación se propuso comprender las modalidades de formación en la profesión del futuro médico que se adoptan en un Hospital Asociado a la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires, con la intención de poder generar conocimiento acerca de los procesos de enseñanza que llevan a cabo los docentes responsables de un espacio curricular externo a la sede Facultad destinado a la formación en la profesión. Con estos propósitos se parte de supuestos que sostienen que la articulación teoría-práctica es un elemento clave en los procesos de formación en la profesión y, a la vez, que esta formación requiere de aprendizajes complejos que se van articulando progresivamente. La investigación sigue una lógica de generación conceptual (Sirvent; Rigal, 2023), abordándose en el análisis de los datos obtenidos a través de entrevistas, observaciones de clases y consultas de documentos. Se presentan los resultados de la investigación en relación con las siguientes dimensiones: *la articulación teoría práctica, la historia de la cátedra, las concepciones acerca de la formación y aportes a la construcción de la identidad profesional del futuro médico.*

**Palabras clave:** Didáctica Universitaria. Formación profesional. Aprendizajes complejos.

---

\* Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Asesora del Programa Estudios sobre el aula Universitaria. Profesora de Posgrado e Investigadora en la Universidad Nacional de Tres de Febrero, NIFEDE, . Profesora de posgrado en universidades argentinas y latinoamericanas. Buenos Aires- Argentina. E-mail: [elucarel@gmail.com](mailto:elucarel@gmail.com)

\*\* Magister y Especialista en Formación de Formadores. Investigadora y Directora de proyectos de investigación radicados en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación del Programa Estudios sobre el Aula Universitaria (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires) y del Núcleo de Estudios e Investigaciones en el Nivel Superior del Sector Educativo de Mercosur. Buenos Aires - Argentina. E-mail: [claudiafinkelstein@yahoo.com.ar](mailto:claudiafinkelstein@yahoo.com.ar)

## ABSTRACT

### UNIVERSITY EDUCATION IN HOSPITALS: FUTURE PHYSICIANS IN SEARCH OF THE CONSTRUCTION OF THEIR IDENTITY

The results of the research contained in this article are located in the area of University Didactics, a discipline of recent conformation that has as its object of study the teaching and the curriculum at the level. The research aimed to understand the modalities of training in the profession of the future doctor that are adopted in a Hospital Associated with the Faculty of Medicine of the University of Buenos Aires, with the intention of being able to generate knowledge about the teaching processes carried out by the teachers responsible for a curricular space external to the Faculty headquarters destined to training in the profession. For these purposes, we start from assumptions that maintain that the theory-practice articulation is a key element in the training processes in the profession and, at the same time, that this training requires complex learning that is progressively articulated. The research follows a logic of conceptual generation (Sirvent & Rigal, 2023).

**Keywords:** University Didactics. Professional training. Complex learnings.

## RESUMO

### FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA EM HOSPITAIS: FUTUROS MÉDICOS EM BUSCA DA CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE

Os resultados da pesquisa contida neste artigo situam-se na área de Didática Universitária, disciplina de conformação recente que tem como objeto de estudo o ensino e o currículo em nível superior. A pesquisa objetivou compreender as modalidades de formação na profissão do futuro médico que são adotadas em um Hospital Associado à Faculdade de Medicina da Universidade de Buenos Aires, com o intuito de poder gerar conhecimento sobre os processos de ensino realizados pelos docentes responsáveis por um espaço curricular externo à sede da Faculdade e destinado à formação na profissão. Para tanto, partimos de pressupostos segundo os quais a articulação teoria-prática é elemento-chave nos processos de formação na profissão e, ao mesmo tempo, essa formação requer aprendizagens complexas e progressivamente articuladas. A pesquisa segue uma lógica de geração conceitual (Sirvent; Rigal, 2023), abordando a análise de dados obtidos por meio de entrevistas, observações de aula e consultas documentais. Os resultados da pesquisa são apresentados em relação às seguintes dimensões: *a articulação entre teoria e prática, a história da cátedra, as concepções sobre a formação e as contribuições para a construção da identidade profissional do futuro médico.*

**Palavras-chave:** Didática Universitária. Formação profissional. Aprendizagens complexas.

## Introducción

En este artículo presentamos los resultados de nuestra última investigación, radicada en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA<sup>1</sup>, centrándonos especialmente en las modalidades que adopta la enseñanza de aprendizajes complejos propios de la práctica profesional como objeto de interés en el campo de la Didáctica y la Pedagogía Universitaria.

La situación en la actualidad permite vislumbrar la complejidad del campo <sup>2</sup> en el que se debaten perspectivas ligadas a una mirada tecnicista con otras que se orientan por lineamientos fundamentados críticos (Lucarelli, 2009).

Ese campo se comprende, en la investigación que aquí se presenta, sobre la base del reconocimiento de la Didáctica como teoría de la enseñanza, definida esta como un proceso estratégico orientado a articular las condiciones de realidad y las intencionalidades educativas. Como tal implica intencionalidad por parte de quien desarrolla esta actividad, reconocida en su doble carácter de práctica humana y social. Práctica humana que supone un compromiso ético por parte de quienes la ejercen; práctica social pues opera más allá de las intenciones de sus protagonistas e intenciones respondiendo a las condiciones políticas, administrativas, económicas, culturales, institucionales así como las condiciones materiales de existencia propias del contexto donde se desarrolla la enseñanza. A través de ella se llevan a cabo procesos que implican la transmisión, trans-

formación y construcción del conocimiento, en una interacción con otros. De esta manera la enseñanza implica un acto comunicacional, el cual tendrá determinado rumbo según la perspectiva en que se fundamente: unidireccional desde el que enseña al que aprende o, por el contrario, dialéctico y multidireccional entre docentes y estudiantes.

El campo didáctico se caracteriza por su complejidad en el sentido dado por Morin (Morin; Ceruti, 2013, p. 79) "...lo que está entrelazado, lo que está unido"; reconoce a su interior la coexistencia de relaciones entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas, que se particularizan en función de variados ejes de diferenciación; algunos de los más significativos son los que refieren a la disciplina, a las necesidades personales de los sujetos de aprendizaje, a la profesión y al nivel de escolaridad. La Didáctica Universitaria como disciplina específica tiene su anclaje en este último eje; se la define como la disciplina que estudia el proceso de enseñanza que un docente o un equipo de docentes organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes, en función de un contenido científico, tecnológico o artístico- altamente especializado,- orientado hacia la formación en una profesión. (Lucarelli, 1993, 2001, 2022).

La Didáctica Universitaria es una disciplina de conformación relativamente reciente, dado que es en el siglo pasado, avanzada su segunda mitad, cuando se comienzan a realizar investigaciones <sup>3</sup> que tienen como centro de problematización a las prácticas del docente universitario, indagando sus peculiaridades en torno a la enseñanza, el currículum, la evaluación, las estrategias y los recursos involucrados, así como las innovaciones que se producen en torno a esos objetos.

La disciplina asume el rasgo que define a la

1 El equipo está compuesto por Claudia Finkelstein, Elisa Lucarelli, Gladys Calvo, Patricia Del Regno, Mercedes Lavalletto y Walter Viñas.

2 El campo, complejo por sus objetos y por las perspectivas que intentan comprenderlo, tiene distintos matices semánticos y epistemológicos en América Latina según los contextos. En Brasil se lo reconoce como Pedagogía Universitaria, acentuando su carácter interdisciplinar, y considerando como sus objetos, la enseñanza el aprendizaje y la evaluación (Leite, 2006). En Argentina y en otros países de la región como México, Colombia, Uruguay, esos son los objetos de estudio de la Didáctica Universitaria, reservando para la Pedagogía la centración en la formación (Lucarelli, 2009, 2011)

3 En Argentina este *campo en construcción* incluye a Risieri Frondizi, Ricardo Nassif, Pedro Lafourcade, Ovide Menin como los pioneros en esa conformación a través de ensayos, investigaciones y primeros libros referidos a estos temas. Cabe mencionar al respecto la obra de Pedro D. Lafourcade, escrita en los '70, *Planeamiento, conducción y evaluación de la enseñanza superior*.

Universidad, "...lugar privilegiado para problematizar la realidad..." (Morin; Ceruti, 2013, p. 20). En consecuencia en la actualidad y dado el desarrollo creciente de investigaciones sobre la enseñanza en la institución, esta Didáctica específica indaga sistemáticamente los problemas generales y comunes que se dan en el aula universitaria, en coexistencia con áreas específicas centradas en determinados contenidos disciplinares y profesionales.

La Didáctica Universitaria, considerada como una disciplina específica dentro del área didáctica, tiene *saberes y zonas de contacto* (de Sousa Santos, 2004) y diferencias con las Didácticas Profesionales, en sus dos vertientes, francesa y anglosajona, (Lucarelli, 2022), habiendo hecho hincapié esta última en el Campo de la Salud desde comienzos del siglo XX con el Informe Flexner.

La Didáctica Profesional desarrolla las propuestas enfatizando secuencias de acción (en la mayoría de los casos relativamente fijas), derivadas de la observación de los comportamientos de quienes ejecutan la actividad, sin detenerse en la consideración de los contextos sociales e institucionales. Por su parte la Didáctica Universitaria encuentra su raigambre en el campo didáctico, por lo que sus problemáticas y su mandato social corresponden a los propios del sistema formal de educación; problemáticas que articulan el campo educativo con la estructura social, en sus múltiples dimensiones políticas, económicas, culturales, institucionales. Estas, definen la esfera de acción de la disciplina otorgando sentido a la búsqueda de soluciones eficaces y eficientes para la formación de las mayorías, tendientes a la incorporación, retención y graduación de sectores sociales históricamente ausentes en las instituciones.

Los resultados de la investigación que aquí se presentan, se ubican en esta área disciplinar como parte del campo pedagógico y didáctico universitario,

Tradicionalmente el currículum universitario ha centrado la formación de sus profe-

sionales prioritariamente en los contenidos disciplinares, centrados en lo cognoscitivo, dejando en segundo término las cuestiones más prácticas, experienciales y aplicadas del saber profesional; de igual manera quedan relegados o fuera de la propuesta los contenidos de índole afectiva y emocionales que forman parte significativa de la relación médico-paciente (Ruiz Moral et al., 2016).

La intención de nuestro equipo es comprender cómo se enseña en la universidad, teniendo como eje las cátedras de la Universidad de Buenos Aires en sus distintos campos disciplinares profesionales. En los últimos años ha centrado su preocupación en los procesos formativos que se desarrollan en las carreras de grado del campo de la salud, avanzando en el conocimiento de estilos docentes, formas de articulación teoría práctica, estrategias de enseñanza y evaluación innovadoras que llevan a cabo los docentes en distintos momentos del trayecto. Estas construcciones han permitido avanzar, en la actualidad, en el planteamiento de nuevos interrogantes correspondientes a los tramos de las carreras de grado directamente ligados a la formación en las competencias profesionales. Estos orientan a indagar sobre cuáles son los modelos profesionales que se ofrecen para identificación de los estudiantes, cómo estos se manifiestan en los espacios de desempeño profesional correspondientes a los servicios de salud donde los estudiantes concurren, quiénes se consideran formadores dentro de los integrantes de los equipos profesionales de esos servicios y fundamentalmente cuáles son las estrategias de enseñanza y evaluación que se pueden reconocer en los dispositivos de acompañamiento facilitadores de la articulación teoría – práctica que se implementan.

La investigación se propuso comprender las modalidades de formación en la profesión del futuro médico que se adoptan en un Hospital Asociado a la Facultad de Medicina de la mencionada Universidad, con la intención de poder generar conocimiento acerca de los procesos de enseñanza que los docentes responsables

de un espacio curricular externo a la sede Facultad destinado a la formación en la profesión, llevan a cabo.

Por un lado, partimos del supuesto que la articulación teoría práctica es un elemento clave en los procesos de formación en la profesión. En este sentido se analizaron las propuestas formativas para ver cómo se desarrolla esta articulación visibilizando los diferentes niveles en que se expresa. El otro supuesto refiere a que la formación en la profesión requiere de aprendizajes complejos que se van articulando progresivamente. De este modo, se hizo foco en los dispositivos pedagógicos que tienen por objeto la formación en este tipo de aprendizaje en el espacio curricular que fue objeto de la indagación.

Asimismo, los docentes que desarrollan acciones de enseñanza tendientes a la formación en la profesión operan como modelos de identificación de los estudiantes. De ahí la pretensión de reconocer estos modelos y su incidencia en los estudiantes.

En esta oportunidad presentamos la investigación desarrollada en la cátedra de Pediatría del Hospital Garrahan, que es una institución asociada<sup>4</sup> a la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires.

Metodológicamente la investigación realizada sigue una lógica de generación conceptual (Sirvent; Rigal, 2022) guiada por el interés de profundizar el objeto educativo (entendido como objeto social complejo) y orientada hacia la *comprensión de los significados* de las prácticas que desarrollan los docentes universitarios cotidianamente en sus espacios de trabajo. Las técnicas de obtención de información utilizadas se concretaron en acciones como éstas:

- entrevistas de contacto y concertación con responsables de la Unidad Docente Hospitalaria y Profesor Titular de la asignatura

4 La Figura del **Hospital Asociado** fue creada en 1990 por la Facultad de Medicina para profundizar la descentralización de la enseñanza en las Unidades Docentes Hospitalarias (UDH) con el objeto de conformar centros de Educación Médica con autonomía creciente.

- observaciones de clases de todo el desarrollo de la materia durante el año 2019, con énfasis en los aspectos relativos a las estrategias de enseñanza y evaluación, en el contexto de la dinámica de formación en todos los espacios de práctica profesional en la sede hospitalaria.
- entrevistas de tipo semiestructuradas, reflexivas y en profundidad, a los docentes - formadores protagónicos, en pos de que puedan definir su visión acerca de algunos aspectos claves en torno a los aprendizajes complejos de la práctica profesional, a la articulación teoría-práctica y a su concepción de la enseñanza.

Asimismo se recabó y analizó *material documental*, en especial el producido por el equipo docente, tal como el correspondiente a propuestas y programaciones curriculares, asignaciones de trabajos para los estudiantes. También se utilizaron materiales institucionales de tipo curricular, tal como planes de estudio y orientaciones en la materia.

Se llevaron a cabo instancias participativas de retroalimentación realizadas conjuntamente con el equipo de investigación y el equipo docente.

En cuanto al análisis de los datos, se desarrollaron dos instancias: una primera instancia de trabajo con la información obtenida independientemente a partir cada técnica utilizada, y una segunda instancia en la que se cruzó la información, incorporando las posibilidades que brinda la *triangulación* para evitar una aceptación ingenua de la validez de los primeros datos.

En cuanto a la modalidad general de funcionamiento de esta asignatura, los estudiantes tienen la oportunidad de participar de clases teóricas y realizar prácticas de distinto nivel de complejidad.

Cursan esta asignatura alrededor de 40 alumnos que se encuentran en el tramo final de su formación, es decir, están cursando el

Ciclo Clínico o el Internado Anual Rotatorio<sup>5</sup> donde los estudiantes realizan sus Prácticas Finales Obligatorias<sup>6</sup>. Se desarrolla durante 10 semanas y comprende el 25 % del tiempo total del IAR. Este formato se repite a lo largo del ciclo lectivo.

El tiempo de formación se organiza en clases teóricas y realización de prácticas específicas. El equipo docente de la cátedra está conformado por un Profesor Titular<sup>7</sup>, cinco docentes rentados y alrededor de treinta docentes ad-honorem.

Presentamos a continuación los resultados de nuestra investigación en relación con las siguientes dimensiones: la *articulación teoría práctica*, la *historia de la cátedra*, las *concepciones acerca de la formación y aportes a la construcción de la identidad profesional del futuro médico*.

## Acerca de la articulación teoría práctica

Se entiende a la teoría y la práctica como dos esferas independientes pero necesariamente articuladas en la construcción del conocimiento. Esta perspectiva epistemológica aporta una visión dialéctica y dinámica en el relacionamiento de la teoría y la práctica entendido como praxis; se opone a considerarlas como fragmentos en tiempo y espacio en la apropiación de ese conocimiento por parte de los sujetos que aprenden. La superación de una mirada dicotómica acerca esos

componentes, presente en el positivismo y que se extiende hasta nuestros días en las instituciones educativas especialmente en la universidad, implica confirmar a la praxis como modo específico de ser del hombre, es decir, presente en todas sus manifestaciones (Kosik, 1967).

En la actualidad se observa en las aulas universitarias la tensión entre esas dos perspectivas: una *dicotómica*, según la cual teoría y práctica mantienen una relación estática y compartimentalizada en la configuración del objeto y en el acceso al conocimiento, y la otra *dialéctica* que sostiene la articulación dinámica entre partes inseparables de una misma identidad. (Lucarelli, 1994, 2004).

Al respecto afirma Da Cunha (2001): “la idea de *práctica*, en la enseñanza universitaria, ha acompañado la equivocada perspectiva de que ella es apenas la *comprobación de la teoría*”.

En el terreno didáctico esa tensión evidencia la presencia contrapuesta de las perspectivas didácticas descritas en párrafos anteriores de este artículo: instrumental tecnicista, y fundamentada crítica (Lucarelli, 2009, 2022).

En la cátedra de Pediatría se advierte la combinación de momentos teóricos y prácticos en las actividades que conforman toda la propuesta de enseñanza, si bien se observan tendencias particulares en los distintos espacios en que se organiza esa propuesta. En este sentido en algunas clases *teóricas* subyace una tendencia hacia la lógica aplicacionista, donde la secuencia muestra un primer momento de desarrollo de contenidos más abstractos, como son los de fisiopatología, al que sigue otro con datos y conceptos más ligados a la práctica profesional, relativos a semiología.

Por su parte en las clases prácticas de la cátedra Pediatría se registraron momentos en los que la formación para la práctica profesional aparece como un elemento definitorio en la incorporación de los problemas significativos que afectan al ejercicio profesional vigente en la medicina. Se reconoce en estas clases una orientación *dialéctica* de la relación entre

5 El Plan de Estudios de la Facultad de Medicina está conformado por el Ciclo Básico Común (6 materias) más tres ciclos: el ciclo biomédico (que se cursa en el ámbito de la Facultad de Medicina), el ciclo clínico y el Internado Anual Rotatorio.

6 La Práctica Final Obligatoria consta de 6 rotaciones básicas (clínica, pediatría, tocoginecología, cirugía, salud mental y APS) y 4 semanas de módulo específico (se cursa entre los módulos autorizados). Luego completar 4 semanas de curso de residencia o segundo módulo específico.

7 Pediatría como asignatura puede ser cursada por los estudiantes en 56 UDH, que se dividen en cuatro áreas geográficas. El Profesor titular de esta asignatura en el Hospital Garrahan es también el coordinador de todas las UDH de Pediatría del Area Sur.

teoría y práctica, dando lugar a procesos genuinos de construcción de conocimiento que posibilitan su apropiación orientándola hacia el aprendizaje significativo.

Las clases que se desarrollaron en consultorios externos, ateneos y tutorías eran favorables a esta anticipación del ejercicio de su rol profesional por parte de los estudiantes, concretándose en *modalidades particulares* (Lucarelli, 2009) en que *la articulación* evidencia un carácter más *simple* (como es en la ejemplificación), en algunos casos y en otros de mayor *complejidad* (como es en la resolución de problemas y en la producción). Estas modalidades se evidencian en las actividades que integran las estrategias de enseñanza.

La modalidad más frecuente en las clases teóricas observadas es la *ejemplificación*. La *ejemplificación* por parte del docente se realiza frecuentemente a través del relato de casos concretos reales (es decir, particulares, singulares, generalmente provenientes de su propia experiencia profesional), casos hipotéticos, o casos tipificados (del que extraen ciertos rasgos típicos de alguna situación profesional, pero sin resaltar su singularidad). Este testimonio así lo manifiesta

MD: Después había otro grupo de chicos que se contagiaba del canal del parto... el primero que tuvimos hizo un linfoma de no Hodgkin a los seis años. Tuvo seis años de ventana. Un chico sano hasta los seis años... le hacemos HIV porque ya estábamos un poco más cancheros -vieron que el no Hodgkin se asocia a los virus que hay que sospechar- y era positivo. Y acá vienen los grandes progresos que tuvo el sida. (Obs. Teórico 15/11/19)

En los Prácticos también se observa *ejemplificación*:

MD: Siempre hago la comparación de los drenajes con los catéteres suplantables o de larga permanencia que cuando hay una infección uno lo saca, en el intermedio le pones una vía para seguir el antibiótico. (Obs. Práctico 22/10/2019)

En otras ocasiones se hace referencia a *casos tipificados*, es decir, se extraen ciertos rasgos típicos de los pacientes con determinada pa-

tología y se los pone de relieve. El siguiente fragmento lo ilustra:

MD: Aylén tiene casi la misma edad que Tomás (casi dos años). Hace dos días que tiene deposiciones con moco sangre. No vomita, no tiene fiebre. Está normohidratada. Le doy tratamiento de rehidratación oral y le doy pauta de alarma. Hasta ahora vamos bien con Aylén. Día tres: tres vómitos y convulsiva de la nada misma. Las deposiciones siguieron igual. Está sin fiebre, con un regular estado general, pálida, está conectada, respira veinte veces por minuto -la mitad que Tomás. ¿Con esta respiración la ven acidótica? En principio dicen que no. 120 latidos contra los 100 y pico de Tomás. Pulsos periféricos débiles; relleno capilar, tres segundos. Está ahí, arañando. (Obs. Teórico 15/11/19)

Las clases prácticas y algunas teóricas observadas con estrategias de estudio independiente y trabajo grupal, desarrollan modalidades particulares de mayor complejidad y autonomía del estudiante en la construcción del conocimiento, como son la *resolución de problemas* y la *producción*.

Esta última modalidad comprende la realización de una tarea que permita sintetizar, identificar y relacionar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales adquiridos por el alumno, desempeñando el docente el rol de guía. Hay testimonios relativos a la elaboración de la historia clínica de los pacientes y también de la elaboración de un diagnóstico, como es el siguiente:

MD: Así que me van a contar la teoría de todo el práctico que estuvieron haciendo el jueves pasado.

A: ¿Arranco? (Asentimiento de D.) Paciente: M., Gonzalo, de trece años de edad; motivo de consulta: fiebre y dolor abdominal; y motivo de internación: peritonitis.

MD: ¡Perfecto!

A: En 'Enfermedad actual' pusimos: paciente masculino de trece años, concurre a guardia presentando dolor abdominal progresivo y generalizado, brusco asociado a fiebre de treinta y ocho grados [...]

A: Antecedentes de enfermedad actual: el catorce del ocho se realiza una cirugía vesical, con

complicación en el postoperatorio por presencia de evidencias...

MD: Está perfecto porque en la enfermedad actual pusieron exactamente lo que motivó que fue esta complicación. 'Antecedente de enfermedad actual' lo habían relacionado... Yo conozco al paciente, pero si acá tuviese un oyente, no sé si le queda claro que en realidad lo que le pasó en realidad es que se le abrió la herida, se le abrió el intestino. Ese es el origen del peritoneo.

Otra modalidad más compleja es la resolución de situaciones problemáticas.

MD: Ahora nos vamos a dividir en grupos. Somos diecisiete. Hacemos dos grupos de seis y un grupo de cinco.

MD: Les voy a dar una primera parte de un caso clínico, lo discuten entre todos, toman nota de lo que discuten porque si hay diferencias irreconciliables, ponen las dos [...]. En los casos que dijimos se escuchaba hablar mucho de una palabra clave en cualquier interrogante sobre enfermedad, que es la anamnesis y en el caso del tema que estamos hablando, ¿qué nos interesaría saber cuándo un paciente viene con fiebre?, qué preguntaríamos?... porque hay muchos datos. Les dije que anoten lo que les parece que les gustaría ver que hubiera estado en el caso clínico, ¿y cuáles fueron las fallas? (Obs. Teórico con trabajo grupal y lectura previa 11/11/19)

## Acerca de la cátedra y su historia

El interés que para este equipo de investigación reviste la historia de la cátedra tiene que ver con que la representación acerca del origen y de ella misma que opera como estructurante tanto del funcionamiento de la institución, como de los resultados en términos de formación que adquieren los estudiantes. Consideramos a la cátedra en sí misma como una institución, en tanto que funciona como marco regulatorio bifronte que determina prácticas, representaciones y concepciones acerca de su objeto de estudio como particular recorte de la disciplina y de la formación. La historia, desde esta perspectiva, no remite al relato objetivo de los hechos, tal cual han sucedido, sino a como

es percibida por los sujetos; esto significa que es en realidad una trama de historias que se unifican en una versión: la historia de la institución, la historia de quien la relata, etc.

Todo fenómeno institucional es productor de subjetividad. Las organizaciones son sistemas culturales, simbólicos e imaginarios (Enriquez, 2002) que se presentan en forma global ante sus miembros e intentan imprimir su impronta distintiva en el cuerpo, pensamiento y psique de cada uno de los miembros que las integran.

Enriquez (2002) plantea que toda institución para poder perpetuarse necesita de un orden que legitime su existencia que se traduce en un relato, que es un relato mítico que habla del origen de la comunidad. Los mitos refieren a la historia sagrada que se dio en el comienzo del tiempo. Se caracteriza por posibilitar el encantamiento de quien lo escucha, provocando un proceso de comunicación afectiva que se traduce en la conformidad de quien lo escucha con lo evocado en el relato. El mito es creador de un lazo social. Por otro lado, expresa de manera accesible el sistema conceptual que permite a los miembros de la institución pensarla de manera común.

Cuando un grupo/organización/institución se constituye se instaure un mito. El mito de la fundación de la cátedra es relatado por el profesor Titular: “[...] Nosotros éramos como personajes simbólicos. El Hospital sabía que éramos UBA, pero básicamente éramos médicos del Hospital que teníamos un hobby que era la UBA que se aceptaba como algo que no era demasiado malo.” (Entrev. PT 28/11/2022).

Las instituciones son productos instituidos que son precedidas por un proceso de constitución. Se institucionalizan, tienen un momento de origen, que puede resultar difícil de establecer. Este inicio, se reinventa desde el presente, se constituye en imaginario retrospectivo que conforma la “mitología de los orígenes” (Garay, 1994) que tiene valor simbólico para los sujetos que lo inventan y reinventan. Asimismo, siempre supone otras instituciones que

le sirven de plataforma de despegue, es decir, subsume a otras, desplaza, reabsorbe; nace y se institucionaliza en oposición o complementariamente a otras instituciones.

El proceso de institucionalización, deja sus marcas en las estructuras, en la dinámica, en las prácticas, en los logros y fracasos, en los conflictos al interior de la organización, en cada establecimiento. *Produce y es producida por luchas de fuerzas, movimientos, mutaciones y transformaciones de sus características* (Garay, 1994: 3). Este testimonio ilustra al respecto:

En ese momento, la cátedra no tenía un espacio físico, o sea que la conducción se realizaba en un espacio... Yo era jefe de una unidad de internación y mi escritorio era la cátedra y ahí nos reuníamos y teníamos toda la parafernalia. Y en ese momento se designó a un profesor titular, que no era yo, en función de que había que cubrir el cargo, pero la cátedra la manejábamos, yo y la doctora M que me secundaba en esa tarea. (Entrev. PT 28/11/2022)

Interesa destacar que no podemos hablar de historia de la cátedra en tanto quien la relata ha realizado un proceso de selección de sucesos cuyos criterios se encuentran regidos por la lógica de la subjetividad y no por la del ordenamiento objetivo de los mismos. Se trata de la historización de la institución y de la propia historia. Es una construcción del pasado, como de la realidad actual, son sucesos reconocidos en tanto son significativos. La significación se construye a su vez por las relaciones que se le atribuyen a un suceso con lo que pasó antes o con lo que puede suceder después. Tanto en el plano de la historia, en tanto ordenamiento objetivo de acontecimientos, como en la historización, ordenamiento subjetivo de los acontecimientos, lo que interesa es el "sentido" de los sucesos en su relación con los contextos que los producen (historia) y el sentido del reconocimiento y la significación de esos sucesos en relación con la subjetividad.

Hassoun, J. (1996) sostiene que el tiempo histórico se refiere tanto a los hechos que sucedieron como al tiempo de las narraciones que dan cuenta de esos hechos atravesados

por el olvido y la memoria. Este es el tiempo que llamamos historia y que necesita de una transmisión que realiza un narrador. Aquí un testimonio de un narrador:

Fuimos creciendo paulatinamente y el Hospital fue entendiendo que era importante la relación con la universidad. En un principio esto significó que se iniciaron dos o tres carreras universitarias de posgrado en algunas disciplinas. Ese fue un momento clave porque, al Hospital, los posgrados en asignaturas que tenían que ver con la asistencia y que, claramente, prestigiaban al Servicio porque había demandas desde el exterior de muchos médicos que querían formarse en una especialidad. Eso abrió los ojos de las autoridades en el sentido de "parece que la universidad tiene importancia" (...) y creo que recién ahora están entendiendo que tiene que ver algo que ver con la vida hospitalaria, siempre fue visto como una cuestión menor. (Entrev. PT 28/11/2022)

Estos acontecimientos implicaron no sólo el inicio del reconocimiento de la función docente en el Hospital, sino que significó para sus miembros una doble pertenencia: al Hospital y a la Universidad.

Fernández (1994) plantea que el establecimiento de pertenencia es para los individuos que los conforman - y aunque de distinta manera para los que sin pertenecer conocen su existencia - un objeto de vinculación y representación. Se habla en general de pertenencia en dos dimensiones.

Desde el punto de vista formal el sujeto establece con la institución una relación basada en el rol. Este rol significa una posición en el sistema de poder; le otorga determinado grado de discrecionalidad y le exige algún monto de enajenación.

Desde el punto de vista fantasmático<sup>8</sup> el sujeto establece una vinculación con el establecimiento como espacio imaginario en el que operan los fenómenos de circulación y resonancia fantasmática y como objeto depositario de funciones de defensa contra ansiedades de tipo

<sup>8</sup> Se utiliza el término fantasmático para aludir a un nivel de producción donde los materiales (significados, imágenes) son de carácter inconsciente (Fernández, 1994).

primario. Así lo expresa el siguiente testimonio:

[...] siempre estimé que lo más valioso que tiene la UBA es el notable recurso humano que da esperanza e el futuro de la Argentina, porque nadie va a ninguna facultad por dinero. En todo caso podrá ir por un poco de prestigio hasta cierto punto, porque hoy en día... Recuerdo que hace unos meses me tomé un taxi para ir a la facultad y le digo: 'A la Facultad de Medicina'. Y el taxista me dice: '¿usted es docente?'. Y yo, con cierto orgullo, le digo: 'Soy profesor'. Me mira y me dice: '¡Qué mal que están ustedes!'. Es la visión que tiene la mayor parte de la población y nosotros seguimos con cierto orgullo. (Entrev. PT 28/11/2022)

Al mismo tiempo, el espacio en las instituciones adquiere una dimensión material y simbólica. En tanto material, las instalaciones, el espacio, el edificio conforman un conjunto de condiciones que afectan la calidad de la tarea a realizar. Generan situaciones de comodidad-incomodidad, seguridad – peligro, potencialidad – carencia, que afectan las condiciones de los sujetos para estar disponibles frente a las demandas del trabajo.

En términos simbólicos, el espacio puede ser considerado en tres aspectos (Fernández, 1994):

- a. Constituyen y funcionan como continente (límite, protección) de un grupo humano que a lo largo del tiempo configura una identidad institucional que funciona como "cuerpo". Se carga de significados y se convierte en un objeto de vinculación afectiva importante.
- b. Operan como vehículo de la expresión entre la institución y la población social que puede manifestarse en maltrato al espacio, hostilidad, crítica, etc.
- c. Expresan un modelo que condiciona el comportamiento de modo que dan cuenta de mandatos sociales respecto a como "deben ser las cosas" y las relaciones entre los sujetos.

De este modo, la configuración del espacio constituye un elemento clave a la hora de facilitar u obstaculizar la realización de las tareas.

En este sentido, el entrevistado sostiene:

De hecho, costó mucho conseguir un espacio físico para funcionar y el primer espacio físico fue una oficina, que había sido un depósito, que estaba casi escondida al lado del consejo de administración. Ahí fue donde funcionamos. Después de una década se nos otorgó una oficina en el piso de docencia, lo cual fue un avance notable. Si bien fue un lugar chiquito, teníamos existencia física y, además, el Hospital sabía que esa era la oficina de la UBA, lo cual para la gente era bueno y para nosotros también porque habíamos salido del submundo para pasar a tener existencia, porque simbólicamente estar en el piso de docencia y tener una oficina implicaba mucho aunque parezca una cosa menor.

Ahora la cátedra tiene su espacio, está reconocida.

## Concepciones acerca de la formación del futuro médico

M. Barbier (1999) sostiene la hipótesis que plantea que los mundos de la enseñanza, de la formación y de la profesionalización responden a lógicas distintas. Cada uno presenta características propias: el de la enseñanza trabaja sobre el eje de la transmisión de conocimientos; el de la formación sobre el desarrollo de capacidades que serán luego actualizados en la profesión, transferidos al campo del trabajo; el de la profesión sobre las competencias, las acciones en el trabajo y sobre los desempeños reales, en los que se actualizan conocimientos y capacidades, adquiriendo características propias del mundo del trabajo. Es aquí donde se construye la identidad profesional sobre la base de componentes previos y de otros nuevos.

Son mundos complementarios pero distintos y cada uno de ellos conserva cierta especificidad, aunque prácticas propias de cada uno de ellos se entrecrucen con las otras. Los conocimientos y los saberes son enunciados referidos a objetos y relaciones, son representaciones del mundo que se transmiten en los contextos educativos de la enseñanza, organizados desde

una lógica de comunicación. Las capacidades están asociadas a términos como habilidades, aptitudes o al conjunto, de uso más reciente, de saber, saber-hacer y saber-ser. Plantean una lógica de preparación del sujeto en formación para la acción, o sea de anticipación para un futuro que espera la transferencia de esas capacidades ya listas, en la puesta en acto que en la actividad profesional propiamente dicha se producirá.

Ahora bien, para realizar ese trabajo formativo hay que prepararse. No es formador quien sabe mucho de algo y lo transmite, allí se es docente, maestro, profesor, se enseña. Formar es algo distinto.

Ferry (1997) diferencia formación de enseñanza y aprendizaje, aunque señala que éstos pueden ser sus bases. Formarse es adquirir una forma para reflexionar, para actuar. Es un desarrollo personal que supone adquirir formas para el desempeño de diferentes tareas inherentes a una profesión. Es la dinámica de un desarrollo personal. Siguiendo esta línea de pensamiento podemos afirmar que nadie puede formar a otro, la formación no se recibe. Cada uno se forma a sí mismo, cada quién encuentra su forma pero sólo por mediación. Hay diversos mediadores: formadores (mediadores humanos), dispositivos, información, etc. que operan como facilitadores, posibilitando la formación.

El trabajo de formación es un trabajo sobre sí mismo (Filloux, 1996). Para realizar este trabajo se necesitan condiciones especiales de tiempo, de lugar y de relación con la realidad. Se parte del supuesto que no es posible el trabajo y la formación realizados en forma simultánea en los mismos ámbitos. Se requiere un tiempo para el trabajo sobre sí mismo, un espacio diferenciado, separado de aquel donde se realiza la tarea profesional para lograr establecer la necesaria distancia con la realidad. Ferry (1997, p. 56) afirma que “...*reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento sí hay formación*”.

En esta perspectiva no hay sujeto formado sin un retorno sobre sí. La formación es un

diálogo entre personas que pueden realizar un retorno sobre sí. No se puede tomar conciencia de lo que se es sino es por intermedio de lo que el otro devuelve.

Formar es ayudar al otro a interrogarse sobre la realidad, sobre los otros y sobre sí mismo, y es hacerlo desde una función de acompañamiento que apunte la elaboración de la identidad personal y profesional del otro (en la formación continua y la capacitación) y de la identidad pre-profesional (en la formación inicial).

Siguiendo esta línea de pensamiento, Enriquez (2002) plantea no referirse a la idea de formación sino a la deformación o de transformación ya que cuando se trabaja sobre la formación y sobre todo sobre la formación de adultos, un problema importante lo constituye el esfuerzo para que se puedan superar los estereotipos, los prejuicios, los hábitos y entrar en un proceso de cambio. También ahí pueden ver la diferencia con respecto a la educación, en tanto la formación supone un proceso que en definitiva puede no tener fin. Para este autor, el problema central de la formación reside en la apropiación del saber, en el proceso por el cual lo convertimos en un elemento para plantear y ver el problema de un modo diferente a lo que nos era habitual.

En nuestro caso en estudio, los estudiantes realizan su proceso formativo en un ámbito específico: el hospital, en un entramado que articula saberes teóricos y prácticos. En este sentido, nos parece clave señalar la importancia del hospital en la adquisición de las competencias clínicas por parte del alumno, propias de su futuro desempeño profesional. Deberá alcanzar un conjunto de saberes por una parte, de habilidades por otra, y de actitudes, que le permitan conocer más y mejor lo que debe hacer en el ejercicio de la profesión médica, cómo debe hacerlo, y le afirmen la convicción del papel que ocupa el médico en la asistencia a los enfermos, a través de la adquisición paulatina de valores profesionales que no siempre son tangibles.

La voz del profesor Titular ilustra al respecto:

Medicina se aprende en su gran medida..., o sea no es particularmente una asignatura como puede ser Derecho o Filosofía, que se pueden aprender en cierta medida más a distancia, aunque seguramente tienen muchas actividades de discusión, etc., pero es más fácil. En cambio, en Pediatría y Medicina en general el contacto con el paciente vivo. (Entrev. PT 28/11/2022)

En este punto resulta de interés la investigación desarrollada por Marcela Ickowicz en el año 2004 en la Universidad Nacional del Comahue. Esta investigadora describe dos modelos formativos: el modelo artesanal, vinculado a la formación en el trabajo y el institucional que delimita un recorrido sistematizado.

Desarrolla una serie de rasgos que caracterizan a cada modelo tomando como categorías: condiciones contextuales, el objeto de conocimiento, las condiciones organizacionales divididas en el espacio, el tiempo, el contenido y el encuadre de la intervención didáctica, los roles y/o posiciones, las regulaciones y controles. Otra categoría de análisis son las concepciones y representaciones donde incluye sobre la formación, sobre el maestro, sobre el discípulo y sobre el conocimiento.

Finalmente incluye una categoría denominada dinámica de las relaciones. En cada una de ellas aborda el modelo artesanal y el modelo formal.

Desde el punto de vista más formal, la formación de grado del futuro médico se encuadra en el segundo modelo, en tanto intervienen diferentes formadores, contenidos y modos de transmisión, los tiempos y espacios se separan de los de la producción. La formación se produce en un espacio cerrado, determinado y específico; el tiempo es graduado y progresivo y determinado en cuanto a días y horas de encuentro. Los contenidos se seleccionan y organizan en materias, áreas, asignaturas. Los saberes se descontextualizan de su espacio de producción y el maestro tiene autoridad conferida por un poder superior, es un sistema formalizado y burocrático.

Sin embargo, los testimonios aportados por los protagonistas del caso en estudio (así como el análisis de las clases observadas) permiten caracterizar a la formación, tanto en su dimensión histórica como actual, en el ámbito específico del hospital, enmarcado por la práctica, en el modelo artesanal.

En éste el entramado entre trabajo y formación va generando procesos fuertes de socialización. Se caracteriza a grandes rasgos por elección mutua entre el maestro y el discípulo, las prácticas de enseñanza se adecuan a las dificultades que se van presentando, se basa en la experiencia y la enseñanza y aprendizaje se desarrollan en el propio ámbito de producción. Es decir, que las prácticas de enseñanza, se van configurando en un modelo que no difiere grandemente del status quo ya establecido y cuyas particularidades derivan de estilos personales.

Son secretos del oficio que el aprendiz va adquiriendo al realizar determinadas tareas y estar cerca del maestro, el maestro es quién garantiza el acceso al conocimiento y la continuidad de la tarea.

Los testimonios del Profesor Titular ayudan en esta comprensión:

El tema es que Medicina se aprende fundamentalmente en las áreas clínicas, salvo que uno se dedique a aspectos de investigación o laboratorio, al lado de la cama del paciente

La enseñanza en Medicina, en esencia, no ha perdido su aspecto esencial que es el docente al lado de la cama del paciente. Pasan los años, tenemos todos los adelantos de informática y todos los sistemas virtuales, pero en Medicina se aprende al lado del paciente. No hay otra manera de aprender Medicina. Y eso sigue siendo una constante. Puede ser que en otras disciplinas, obviamente la comunicación a distancia y todo esto tenga otro valor, pero la teoría, en Medicina, es parte de la cuestión, no es toda la cuestión y, además, mucho de lo que se aprende tiene que ver con la práctica.

[...]

Desde el comienzo la cátedra de Gutiérrez se destacó por tener la asistencia de pedagogos,

(...) empezó a entrar el constructivismo en la cátedra y empezamos con una visión diferente de la cuestión. Por empezar comenzar a entender que los chicos no eran todos iguales, que el aprendizaje puede ser entendido de distintas maneras, de que había distintas maneras y tiempos de aprender. (Entrev. PT 28/11/2022)

Desde la mirada de la epistemología de la práctica, la formación en este caso particular refiere a un enfoque que pone énfasis en la interpretación y la comprensión del significado que las acciones tienen para los sujetos que las llevan a cabo dentro de un contexto particular.

En nuestra disciplina se aprende cuando hay discusión, por ejemplo en los ateneos, que no es una novedad. Cuando era chico ya existía el ateneo clínico y en el siglo pasado también, ¿por qué? Porque es un intercambio de ideas que permite ver distintas miradas de un problema. Eso es muy valioso. Los libros no lo dan. El ateneo clínico, en la formación médica, es muy importante. (Entrev. PT 28/11/2022)

Las contribuciones de Schön (1998) han permitido superar las limitaciones de la racionalidad tecnocrática, reconociendo que la práctica siempre es el resultado de la articulación de un entramado de condicionantes entre los cuales el conocimiento y la subjetividad del profesional juega un papel importante.

[...] el tercer pilar, que no deja de ser importante, es la lectura y la actualización. Pero no es que uno reemplaza al otro, uno es mejor que el otro. Los tres pilares son esenciales. No hay modo de aprender Medicina sin... Un teórico puro no puede ser médico por más que se lea todas las enciclopedias médicas y un práctico puro que jamás lee nada —que los hay también—, los médicos formados en la práctica —como las enfermeras, que muchas se forman en la práctica— pueden hacer buena práctica de problemas comunes, pero cuando vino el problema complejo si no hay lectura, análisis, formación, entonces se complica. (Entrev. PT 28/11/2022)

En este entramado, los prácticos construyen estructuras conceptuales, teorías prácticas o teorías de acción que les permiten ir resolviendo problemas prácticos y reconstruyendo sus esquemas teóricos.

En este encuadre las propuestas de enseñanza recuperan el valor de la articulación entre la teoría y la práctica:

En nuestra disciplina se aprende cuando hay discusión, por ejemplo en los ateneos, que no es una novedad. Cuando era chico ya existía el ateneo clínico y en el siglo pasado también, ¿por qué? Porque es un intercambio de ideas que permite ver distintas miradas de un problema. Eso es muy valioso. Los libros no lo dan. El ateneo clínico, en la formación médica, es muy importante. (Entrev. PT 28/11/2022)

Indudablemente, la propuesta formativa da cuenta de una concepción acerca de la enseñanza sostenida en una perspectiva constructivista del aprendizaje que se ha ido desarrollando con el aporte de disciplinas afines a la educación a lo largo del tiempo y le da su impronta particular.

[...] el Departamento de Pediatría fue pionera, fue la que llevó cambios a todas las facultades. Hoy parecen sencillos esos cambios, pero no eran aceptados fácilmente por el resto de las facultades. Hubo unas discusiones tremendas, sobre todo en cuanto al rol docente, o sea: pasar del profesor sentado adelante, que cuando cursaba había profesores que no aceptaban preguntas, solo al final, y contestaban algunas. No se los podía interrumpir. Llegaba el profesor y poco menos te tenías que parar y hacer la venia. (Entrev. PT 28/11/2022)

Asimismo puede reconocerse una mirada socio cultural, que implica desde la perspectiva vigotskiana afirmar la importancia de otro tipo de factores propios de los grupos y la comunidad a los que pertenece el sujeto, factores no siempre resaltado en la formación del futuro médico.

Desde este enfoque, se hace presente en la enseñanza el Modelo Médico Integral que incorpora la incidencia de factores propios de los procesos sociales, culturales o psicológicos que afectan la vida y la salud de los seres humanos, considerando como unidad de la atención a los conjuntos sociales.

Una vez llego al Hospital y veo a un grupo de gitano corriendo a uno de mis residentes, entonces

me pregunté qué pasaba ahí. Casi la alcanzan, por suerte la joven era muy ágil. Entonces, ¿qué había pasado? Había mandado a cirugía al hijo de uno de los gitanos jóvenes, obviamente le pidió autorización y envió al chico a cirugía, pero dentro de la comunidad gitana, la decisión no la toma el padre sino el jefe del clan, entonces no estaba autorizada la cirugía. Y obviamente el residente no tenía idea de los aspectos culturales de la comunidad gitana, pero el jefe del clan se sintió desautorizado. Entonces todos los gitanos instalaron una camioneta en el patio del hospital y vino a hablarme el jefe, un señor mayor, y me dijo: ‘Doctor, cualquier decisión que se tome, háblela conmigo’, y ahí empecé a entender cómo era el mundo. Pero todo eso lleva años de entender los problemas. Hay que abrir la mente. Lo mismo con cualquier comunidad que tiene creencias particulares, culturales diferentes a las otras. Y para hacer Medicina nadie da clases. (Entrev. PT 28/11/2022)

Creemos que la afirmación de la presencia de los factores bioculturales implica reconocer que las manifestaciones biológicas “son poseedoras de significados culturalmente asignados, indisolublemente asociados a la interculturalidad”. (Rovira, 2022, p 7).

## Acerca de la construcción de la identidad profesional del futuro médico

Los docentes ofrecen otros modelos de identificación que aportan a la construcción de la identidad profesional.

Y la función del médico de atención primaria no es hacer el diagnóstico de si es un cardiópata o qué es lo que tiene ese chico —si lo hace, mucho mejor, obviamente—, sino darse cuenta que algo pasa y derivarlo oportunamente, porque hoy en día todos los servicios están bien organizados y recetan claramente la patología. (Entrev. PT 28/11/2022)

La identidad es un concepto polisémico. Da cuenta de una cierta estabilidad y permanencia a lo largo del tiempo, que no es absoluta ni inmutable, en tanto está socialmente influida y condicionada por las características de los

espacios sociales e institucionales en los que el sujeto se desempeña. La construcción de la identidad es un proceso dinámico que implica a la vez individuación e interacciones múltiples con otros.

En este encuadre, la identidad profesional del médico se inscribe en un proceso complejo que integra el reconocimiento de uno mismo como profesional de la salud y de la dimensión social que supone la pertenencia a un grupo habilitado para el ejercicio de ese rol y, al mismo tiempo, el reconocer que en el imaginario social existe una idea clara y definida de lo que implica el ejercicio de esa profesión (Ávila Quevedo; Cortés Montalvo, 2007).

Vale decir que es también producto de las condiciones en las que se da el ejercicio profesional, el contexto, y las particularidades que asume cada comunidad disciplinar que se expresan en un lenguaje, una cultura y prácticas que van configurando la identidad dentro de un ámbito disciplinar y que generan un sentido de pertenencia: las tribus académicas en términos de Becher (2001). La disciplina se presenta como una estructura organizativa que rige la producción y transmisión del conocimiento, es la base de la cultura y la identidad (Henkel, 2005).

El residente del tercer ciclo de Pediatría del Garrahan es un semidiós grecorromano. No cree que haya algo en el mundo de la medicina que él no pueda manejar. Pero el joven de treinta y cinco años, ex reciente residente, es un semidiós. Está chocho. En el momento que tiene el delantal con unas manchas de sangre en el estetoscopio cruzado en el cuello, que son las dos cucardas del ejercicio de la medicina en la trinchera, el tipo siente que es capaz de cualquier cosa y que no hay elementos que no pueda manejar con calidad. (Entrev. PT 28/11/2022)

De este modo, la construcción de la identidad profesional del médico se produce en un contexto caracterizado por relaciones de poder, dentro de comunidades disciplinares. Estas creencias sobre la profesión son dinámicas y van transformándose a medida que se desarrolla la profesión.

En general, el alumno es muy respetuoso con el docente, así sea con unos pocos años de diferencia, y más con un guardapolvo que lleve una identificación que diga que es médico del Garrahan, eso ya significa un espacio de respeto. Entonces hay un doble vínculo donde los alumnos se sienten bien porque la gente joven le da mucho más bolilla que la gente mayor o los profesores viejos como yo, y además el docente siente que está haciendo algo importante y le da mucha bolilla a los alumnos. (Entrev. PT 28/11/2022)

Al mismo tiempo, se aborda la temática de la omnipotencia – impotencia que remite también a la consideración de los conceptos de saber y poder (trabajados por Foucault) ligados a la representación social del médico (Moscovici, 1984). Foucault (1963) define al saber cómo un espacio en el que el sujeto puede posicionarse para hablar de los objetos de los que se ocupa en su discurso. Asimismo, señala que no es posible ejercer un poder sin haberse apropiado previamente de un saber. Es un elemento de dominación, no produce efectos de poder, sino que es intrínsecamente poder. Afirma que saber y poder son dos caras de la misma moneda: el saber produce poder y el poder proviene de un saber. El sujeto se construye en la trama de poderes, que a su vez consisten en un haz más o menos organizado, piramidalizado o coordinado de relaciones (Foucault, 1983). El saber es definido como un modo históricamente ordenado del mundo, de poner en relación palabras y cosas.

En este caso, en esta relación recíproca entre ambos conceptos, al tener el médico un saber, puede legitimar su cuota de poder, un poder que, a su vez, se legitima en ese saber. Blejmar (2013) afirma que la condición primaria del liderazgo tiene que ver con la construcción de un poder.

Cuando un chico pide rotar por el Garrahan para hacer una práctica final obligatoria, en algunos casos está muy bien justificado y en otros casos significa un amor por la alta complejidad en un país como el nuestro, en el cual uno preferiría que quisieran rotar por áreas básicas o por hospitales de mediana complejidad porque

para hacer alta complejidad siempre hay tiempo, pero, a mi criterio, hay que empezar por formarse en hospitales generales y después ir a la alta complejidad. La alta complejidad es, en las películas, la que, en general, enamora a los jóvenes. Todos quieren ser el doctor House e ir a hacer los diagnósticos de alta complejidad con una libreta y un lápiz... (Entrev. PT 28/11/2022)

## Reflexiones finales

Como toda institución, la Facultad de Medicina es productora de subjetividad. Se interiorizan valores que permiten vivenciar a la institución de un modo determinado. Las organizaciones son sistemas culturales, simbólicos e imaginarios (Enriquez, 2002) que se presentan en forma global ante sus miembros e intentan imprimir su impronta distintiva en el cuerpo, pensamiento y psique de cada uno de los miembros que las integran.

Por otra parte, como sistema cultural ofrece una cultura, una estructura de valores y normas, un modo de pensar, una forma de percibir la realidad que orienta el accionar de sus miembros.

Desde este punto de vista, esta propuesta constituye una innovación en tanto implica una ruptura con el statu quo vigente y el protagonismo de los actores involucrados (Lucarelli, 2009). Ruptura que surge en un contexto que da cuenta de la tensión del espacio micro y macro institucional (Braga; Genro; Leite, 1997).

Por eso me sorprende de la Facultad de Medicina porque funciona bastante bien, pero cada cátedra es una isla, son un montón de feudos con un señor feudal a cargo, que generalmente es el titular o un adjunto, pero que son bastante independientes a la facultad. De hecho muchas veces, salvo en la época en que teníamos reuniones de departamento en la facultad —porque ahora son virtuales, terminó la pandemia y siguen siendo virtuales porque a esta gente le resulta más cómodo y, además, porque muchos se establecen en lugar muy distantes, lo cual también es un problema. Entonces la facultad funciona como dos facultades: una facultad que hace las cuestiones generales, políticas en relación con el rectorado; y otra facultad que son las miles de

unidades pequeñas de islas que están integradas a algún departamento, pero no todos los departamentos funcionan como deberían y algunos ni funcionan. Entonces por un efecto milagroso, como cada uno cuida su quinta, el resultado parece ser bastante bueno, pero es esta cuestión muy argentina del pequeño tallercito. Cada uno tiene el suyo. (Entrev. PT 28/11/2022)

Asimismo reconocemos a la cátedra de Pediatría del Hospital Garrahan como experiencia innovadora de la enseñanza con eje en la articulación teoría – práctica en tanto dan cuenta de nuevas configuraciones de relaciones de poder en el aula. “No es como ahora que vienen los alumnos y te dicen: ‘Hola, Doc., ¿cómo le va?’. Además cualquier alumno siente que hoy puede charlar con el titular.” (Entrev. PT 28/11/2022).

A partir de la presentación de este caso, esperamos haber contribuido a la construcción de la Didáctica y la Pedagogía Universitaria.

## REFERENCIAS

- ÁVILA QUEVEDO, José Antonio; CORTÉS MONTALVO, Jorge. La construcción de las identidades profesionales a través de la educación superior. **Revista Cognición**. México. v. 9, p 1-12, 2007. Disponible en: [http://www.cognicion.net/index2.php?option=com\\_content&do\\_pdf=1&id=17](http://www.cognicion.net/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=17). Acceso en: 17 mar. 2023.
- BARBIER, Jean Marie. **La evaluación de los procesos de formación**. Buenos Aires: Paidós, 1999.
- BECHER, Tony. **Tribus y territorios académicos**. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. Madrid: Gedisa, 2001.
- BLEJMAR, Bernardo. **El lado subjetivo de la gestión**. Del actor que está haciendo al sujeto que está siendo. Buenos Aires: Aique Educación, 2013.
- BRAGA, Ana María; GENRO, Mari Ely, LEITE, Denise. Universidad futurante: innovación entre las certezas del pasado y las incertidumbres del pasado. In: LEITE, Denise; MOROSINI, Marilia (orgs). **Universidade futurante**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- Da Cunha, Maria Isabel. La profesión y su incidencia en el currículum universitario. In: Lucarelli, Elisa. (Ed.). **La Didáctica de Nivel Superior**. Ficha de cátedra. Buenos Aires: UBA, FFyL, 2001
- DA SOUSA SANTOS, Boaventura. **Conocimiento prudente para una vida decente: um discurso sobre las ciencias revisitado**. Lima: Cortez, 2004.
- ENRIQUEZ, Eugenie. **La institución y las organizaciones en la educación y la formación**. Buenos Aires: Novedades educativas, 2002.
- FERNÁNDEZ, Lidia. **Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas**. Buenos Aires: Paidós, 1994.
- FERRY, Gilles. **Pedagogía de la formación**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1997.
- FILLOUX, Jean Claude. **Intersubjetividad y formación**. Buenos Aires: Novedades educativas, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **La arqueología del saber**. Buenos Aires: Siglo. XXI Editores, 1963.
- GARAY, Lucía. **Análisis institucional de la educación y sus organizaciones**. Cuadernillo curso de Posgrado. Córdoba: La Luna, 1994.
- HASSOUN, Jaques. **Los Contrabandistas de la Memoria**. Buenos Aires: Ed. De la Flor, 1997.
- HENKEL, Mary. Academic identity and autonomy in a changing policy. **Environment Higher Education**, n. 49, p. 155-176, 2005.
- ICKOWICZ, Marcela. **Los trayectos de formación para la enseñanza de los profesores universitarios sin formación docente de grado**. 2002.. Tesis de Maestría. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2002.
- KOSIK, Karel. **Dialéctica de lo concreto**. México: Grijalba, 1967.
- LEITE, Denise. Pedagogia Universitária. In: MOROSINI, Marilia; ROSSATO, R. y MOREIRA DA ROCHA MACIEL, A. (comp.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. V. 2. Brasília: INEP/ RIES, 2006.
- LUCARELLI, Elisa. **Teoría y práctica en la universidad la innovación en las aulas**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2009.
- LUCARELLI, Elisa. Didáctica Universitaria, ¿un asunto de interés para la universidad actual? **Revista Perspectiva**, UFSC, v. 29, n. 2, p. 417-442, jul.-dez. 2011.
- LUCARELLI, Elisa. La Didáctica Universitaria, campo de investigaciones acerca de la enseñanza y el currículum en la Universidad. **RAES - Revista Argentina de Educación Superior**, n. 25, p.34-47, 2022. Disponible en: <http://revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/article/view/1523> Acceso en: 23 mayo 2024.

MORIN, Edgard; CERUTI, Mauro. **Nuestra Europa: ¿Qué podemos hacer? ¿Qué podemos esperar?** Barcelona: Paidós, 2013.

MOSCOVICI, Serge. **Psicología Social**. Buenos Aires: Paidós, 1984.

ROVIRA, Beatriz. **Aportes de la Antropología a la formación médica**. Panamá: Universidad de Panamá, 2022. [Documento inédito]

RUIZ MORAL, Roger; GARCÍA DE LEONARDO, Cristina; CABALLERO MARTÍNEZ, Fernando. Comunicación clínica: por qué, cómo, cuándo y qué (núcleo curricular) enseñar. **Revista Educación Médica**, v. 17, Supl. 1, p. 7-13, 2016. Disponible en:

<https://www.elsevier.es/es-revista-educacion-medica-71-pdf-X1575181316539783>. Acceso en: 7 jul. 2023.

SCHÖN, Donald. **La formación de profesionales reflexivos**. Buenos Aires: Paidós, 1992.

SIRVENT, María Teresa y RIGAL, Luis. **La Investigación Social en Educación**. Diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conocimiento. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2023.

*Recibido em: 27/02/2024*

*Aprovado em: 30/03/2024*



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

# CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO INÍCIO DA DOCÊNCIA

*Ana Cláudia Barretto\**

*Universidade Estadual de Londrina*

<https://orcid.org/0000-0002-6498-6513>

*Márcia Cristina de Costa Trindade Cyrino\*\**

*Universidade Estadual de Londrina*

<https://orcid.org/0000-0003-4276-8395>

## RESUMO

Este estudo objetiva discutir o movimento de constituição da Identidade Profissional de professores de matemática no início da docência em um grupo de estudos sobre Educação Financeira (EF). Para tanto, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa de cunho interpretativo de ações desenvolvidas por três professores de matemática no início da docência nesse grupo de estudos. Os resultados evidenciam que, ao discutirem caracterizações de EF, problematizarem a prática do professor em relação à disciplina de EF e analisarem e proporem tarefas sobre EF, os professores não apenas (re)significaram suas crenças/concepções quanto ao ensino de EF, como mobilizaram conhecimentos referentes à profissão; buscaram seu sentido de agência profissional diante de vulnerabilidades associadas à EF; legitimaram seus deveres, ao ministrarem a disciplina de EF; e mobilizaram aspectos de seu compromisso político. Ao problematizarem sua prática profissional, os professores de matemática no início da docência tiveram a oportunidade de interagir com o outro e de se envolverem em situações de aprendizagem, o que foi fundamental para o movimento de constituição de sua Identidade Profissional.

**Palavras-chave:** Educação Matemática; Identidade Profissional; Formação Continuada; Estudo em grupo.

## ABSTRACT

### THE CONSTITUTION OF THE PROFESSIONAL IDENTITY OF MATHEMATICS TEACHERS AT THE BEGINNING OF THEIR TEACHING CAREERS

This study aims to discuss the movement of the constitution of the professional identity of mathematics teachers at the beginning of their teaching careers in a

\* Doutora em Ensino de Ciência e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora de Matemática da Educação Básica, Cambé, Paraná, Brasil. E-mail: [anabarretto.2@gmail.com](mailto:anabarretto.2@gmail.com)

\*\* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Titular da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: [marciacyrino@uel.br](mailto:marciacyrino@uel.br)

study group on financial education (FE). To that end, qualitative research of an interpretative nature was conducted on actions developed by three mathematics teachers at the beginning of their teaching careers in this study group. The results show that by discussing characterizations of FE, problematizing the teacher's practice in the FE subject and analyzing and proposing tasks involving FE, the teachers (re)signified not only their beliefs/conceptions about teaching the topic, but also mobilized knowledge related to the profession, sought professional agency in the face of vulnerabilities associated with FE, affirmed their responsibilities in teaching the FE subject, and mobilized aspects of their political commitment. By problematizing their professional practice, mathematics teachers at the beginning of their teaching careers had the opportunity to interact with each other and to get involved in learning situations, which was fundamental for constituting their professional identity.

**Keywords:** Mathematics education; Professional identity; Continuing education; Group study.

## RESUMEN

### LA CONSTITUCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS PROFESORES DE MATEMÁTICAS AL INICIO DE SU CARRERA DOCENTE

Este estudio objetivo discute el movimiento de constitución de la identidad profesional de los profesores de matemáticas al inicio de su carrera docente en un grupo de estudio sobre educación financiera (FE). Para ello, se realizó una investigación cualitativa de carácter interpretativo sobre las acciones desarrolladas por tres profesores de matemáticas al comienzo de sus carreras docentes en este grupo de estudio. Los resultados muestran que discutiendo caracterizaciones de la EF, problematizando la práctica docente en la asignatura EF y analizando y proponiendo tareas que envuelven la EF, los docentes no sólo (re)significaron sus creencias/concepciones sobre la enseñanza del tema, sino que movilizaron saberes relacionados con la profesión, buscaron agencia frente a las vulnerabilidades asociadas a la EF, legitimaron sus deberes mediante la enseñanza de la EF y movilizaron aspectos de su compromiso político. Al problematizar su práctica profesional, los profesores de matemáticas al inicio de su carrera docente tuvieron la oportunidad de interactuar entre sí y de involucrarse en situaciones de aprendizaje, lo que fue fundamental para la constitución de su identidad profesional.

**Palabras clave:** Educación matemática; Identidad profesional; Educación continua; Estudio en grupo.

## Introdução<sup>1</sup>

O início da docência é considerado na literatura como um período diferente dos demais, marcado por aprendizagens, tensões e constantes adaptações dos professores em seus novos contextos de trabalho (Huberman, 1995; Marcelo, 2022; Marcelo García, 1999; Papi; Martins, 2010; Veenman, 1984).

As pesquisas, ao investigarem o movimento de constituição da Identidade Profissional (IP) de professores nesse período, têm destacado a importância de se fomentarem ações formativas que sejam desenvolvidas no coletivo, de modo que, em interação com seus pares, os professores possam problematizar questões da própria prática profissional, a fim de que possam apoiar-se mutuamente (Gama; Fiorentini, 2008; Losano; Fiorentini; Villarreal, 2017; Oliveira, 2004; Wal *et al.* 2019). No entanto, nessas pesquisas, não foi investigada a participação dos professores de matemática no início da docência em um mesmo espaço formativo, com o foco na disciplina de Educação Financeira (EF).

Desse modo, temos como objetivo, neste artigo, discutir o movimento de constituição da IP de professores de matemática no início da docência em um grupo de estudos sobre EF. A partir de Imbernón (2007), consideramos o início da docência como o período dos cinco primeiros anos de atuação profissional e convidamos professores nessas condições, atuantes na Educação Básica, a participar das reuniões de um grupo de estudos.

Assim constituímos um grupo de estudo com professores de matemática no início da docência, coordenado pela formadora<sup>2</sup>, com o objetivo de problematizar questões da prática profissional trazida por eles. Tal grupo foi constituído sob a perspectiva de que, por meio

de um trabalho colaborativo, os professores pudessem discutir e refletir a respeito do conhecimento matemático e de outros aspectos que envolvem a sua profissionalização.

Nas seções seguintes deste trabalho, discorreremos sobre a importância da participação de professores em grupos de estudo para a sua formação continuada e abordaremos os referenciais teóricos acerca do movimento de constituição da IP. Em seguida, apresentaremos os procedimentos metodológicos, as análises dos dados de acordo com ações que foram desenvolvidas no grupo, a discussão e as considerações finais.

## A formação continuada de professores em grupos de estudos

Com o intuito de romper com o paradigma de formações pautadas em cursos de treinamento para os professores, pesquisas têm explorado espaços formativos cujas ações sejam desenvolvidas no coletivo, de modo que os professores em colaboração com os pares têm a oportunidade de se desenvolverem profissionalmente (Costa, 2011; Cyrino, 2016, 2021; Jaworski *et al.*, 2017; Lopes; Ribeiro; Pazuch, 2021; Martins *et al.*, 2018; Nagy; Cyrino, 2014; Silva; Oliveira, 2022).

A formação continuada requer um clima de colaboração entre os professores, sem grandes reticências ou resistências (não muda quem não quer mudar ou não se questiona aquilo que se pensa que já vai bem), uma organização minimamente estável nos cursos de formação de professores (respeito, liderança democrática, participação de todos os membros), que dê apoio à formação, e a aceitação de uma contextualização e de uma diversidade entre os professores que implicam maneiras de pensar e agir diferentes (Imbernón, 2010, p.31).

De acordo com Jaworski *et al.* (2017), o trabalho colaborativo diz respeito ao desenvolvimento de atividades em conjunto, que envolvem propósitos em comum, diálogo crítico e questionamento, além de apoio mútuo.

1 Os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina, vinculado ao projeto de pesquisa de número 29649020.3.0000.5231 (CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética). Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

2 Primeira autora deste texto.

Espera-se que os professores abordem questões que os desafiem profissionalmente, com a possibilidade de refletirem sobre o seu papel na escola e na sociedade. A partir da colocação feita pelo outro, os professores podem aprender sobre si e sobre a sua prática.

Nessa perspectiva, os professores são convidados a “assumir que a produção/difusão do conhecimento matemático e de seu ensino é um processo que abarca transformação, criatividade, criticidade, liberdade solidária e participação ativa na constituição de conhecimentos essenciais para sua atividade profissional” (Cyrino, 2021, p.2). A participação de professores de matemática em grupos de estudos pode ser um meio de viabilizar tal trabalho. Nesses espaços, os professores têm a oportunidade de discutir e compartilhar ideias, refletir sobre sua prática e as tarefas que desenvolvem com seus alunos (Martins *et al.*, 2018).

Desse modo, destacamos a necessidade de que sejam promovidos espaços formativos que viabilizem o contato dos professores com as experiências de seus colegas, por meio de ações, e que a participação nesses grupos de trabalho coletivo e colaborativo contribua para o desenvolvimento da autonomia docente e da atividade profissional, a partir de uma formação voltada para os desafios da sua própria prática (Costa, 2011). É fundamental que sejam consideradas as opiniões dos professores no planejamento, na execução e na avaliação dos processos formativos, distanciando-se de formações promovidas por administrações estatais, autônomas e locais, com medidas prontas que devem apenas ser aplicadas pelo professor em suas salas de aula (Imbernón, 2010).

## O movimento de constituição da Identidade Profissional de professores que ensinam matemática

A IP de professores que ensinam matemática está em constante movimento de constituição,

em um processo contínuo, sem rupturas, em que não há um ponto de início ou recomeço, tampouco um ponto de completude. A IP é “continuamente formada e transformada em relação às formas como somos representados ou desafiados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 2015, p. 11-12); portanto, a ideia de um professor pronto é ilusória. Esse movimento é complexo, dinâmico, temporal e experiencial (De Paula, Cyrino, 2020).

De acordo com a perspectiva de Cyrino (2016, 2017, 2018, 2021), o movimento de constituição da IP de professores que ensinam matemática se dá a partir de

[...] um conjunto de crenças/concepções do professor em formação interconectadas ao seu autoconhecimento, às suas emoções e aos conhecimentos acerca de sua profissão, associado à autonomia (vulnerabilidade e sentido de agência) e ao compromisso político. (Cyrino, 2021, p. 4)

Para a autora, a IP não se restringe às crenças/concepções e ao conhecimento específico e pedagógico do conteúdo. Também devem ser levados em conta outros domínios, nomeadamente, seu autoconhecimento profissional, suas emoções, sua autonomia (vulnerabilidade e sentido de agência) e seu compromisso político. No entanto, o relacionamento, as interconexões, as associações entre esses domínios não podem ser vistos de modo estanque, separados ou disjuntos (Cyrino, 2017, 2018, 2021).

Kelchtermans (2009, 2018) argumenta que os professores, no decorrer de sua trajetória de formação profissional, desenvolvem um conjunto de crenças e representações que atuam como lentes através das quais eles interpretam seu campo profissional, atribuem-lhe sentido e agem sobre ele. O autor apresenta o *Quadro Interpretativo Pessoal*, estruturado em dois domínios: a Teoria Educacional Subjetiva e o Autoconhecimento Profissional.

A Teoria Educacional Subjetiva diz respeito às crenças e aos conhecimentos dos professores utilizados em seu campo profissional. Abrange o *know-how* profissional, utilizado

como base para fundamentar as suas decisões em relação às suas ações (Kelchtermans, 2009). De acordo com Kelchtermans (2009, 2018), as crenças são as convicções pessoais dos docentes, construídas por meio de diferentes experiências, enquanto o conhecimento refere-se a conhecimentos formais, constituídos pelo professor em formação ou por meio de leituras. No entanto, o autor apresenta que “a fronteira real entre o conhecimento (fundamentada e baseada em pesquisas ou experiências coletivas e explícitas ao longo do tempo) e as crenças pessoais (com base na experiência individual, casos isolados de ‘ouvir dizer’) nem sempre é clara” (Kelchtermans, 2009, p. 264, tradução nossa).

A constituição do conhecimento do professor é um processo simultaneamente individual e coletivo. É resultado da interação desse indivíduo com o conhecimento profissional, no contexto de uma certa atividade, e também da interação com os outros (colegas professores, formadores, alunos), incidindo em processos de negociação de significado. Em sua consti-

tuição, não são apenas aspectos técnicos que devem ser considerados, mas também sociais, políticos, morais e emocionais. Os conhecimentos necessários ao professor estão relacionados simultaneamente à disciplina curricular, às necessidades dos alunos, às estratégias de ensino e às escolhas didáticas, por exemplo, e não devem ser restritos a questões instrumentais ou a um conjunto de técnicas universais. Kelchtermans e Hamilton (2004, p. 792, tradução nossa) argumentam que “o ensino e a aprendizagem são ações inseridas nos relacionamentos e, portanto, todos os aspectos que promovem relacionamentos humanos saudáveis devem fazer parte do conhecimento dos professores”.

O Autoconhecimento Profissional é o segundo domínio proposto por Kelchtermans (2009, 2018), apresentado pelo autor como Identidade. Para nós, este é apenas um dos domínios pertencentes à IP de professores que ensinam matemática. O autoconhecimento profissional supõe a compreensão que o sujeito tem de si. De acordo com o autor, é composto por cinco componentes, como apresentado no Quadro 1.

**Quadro 1** – Componentes do Autoconhecimento Profissional

| COMPONENTE                | CARACTERIZAÇÃO  |
|---------------------------|---|
| Autoimagem                | Representa o modo como o professor se descreve e o que os outros dizem sobre ele.   |
| Autoestima                | Refere-se à apreciação do professor em relação ao seu trabalho.   |
| Motivação para o trabalho | São as razões e os motivos para ingressar na profissão e permanecer nela  |
| Reconhecimento de tarefas | Retrata os deveres e as tarefas que o professor julga que precisam ser cumpridos, para que desempenhe seu papel satisfatoriamente, segundo sua visão. |
| Perspectivas futuras      | Remete às questões: como me vejo profissionalmente daqui a alguns anos? Qual é o meu sentimento em relação a isso?                                    |

**Fonte:** As autoras, com base em Kelchtermans (2009, 2018).

Para Cyrino (2018), abordar o autoconhecimento profissional relacionado às crenças/concepções dos (futuros) professores pode contribuir para o desenvolvimento de sua au-

tonomia (vulnerabilidade e sentido de agência) e de seu compromisso político.

A autonomia se desenvolve à medida que o (futuro) professor busca o sentido de agência diante

das situações de vulnerabilidade. A agência se manifesta quando o (futuro) professor, engajado em sua (futura) prática profissional e ancorado em ideias, motivações, interesses e objetivos, faz escolhas e toma decisões que afetam seu trabalho e revelam seu compromisso profissional e ético. Buscar o sentido de agência envolve aspectos pessoais em interação com estruturas sociais, revelando expectativas coletivamente percebidas da competência dos professores em um determinado contexto. (Cyrino, 2021, p. 5-6)

Na busca pelo sentido de agência profissional, o (futuro) professor pode mobilizar o seu compromisso político, que se refere às

relações de interesse e de poder presentes no seu trabalho e nos demais contextos em que está inserido. Segundo Hargreaves (1995), é essencial que os professores reconheçam a presença da dimensão política na educação e se tornem criticamente reflexivos sobre seu trabalho, suas condições sociais, bem como sobre os contextos e as consequências do ensino. Refletir criticamente sobre esses aspectos é um exercício contínuo que o (futuro) professor deve fazer, sozinho ou com os colegas, e implica cinco ações a serem realizadas por ele (Quadro 2).

**Quadro 2 – Ações de um professor criticamente reflexivo**

|  |
|--|
| Aprender sobre as configurações micropolíticas da escola, o que envolve compreender quem tem o poder formal e o informal, como este poder é exercido e como os recursos são destinados e podem ser garantidos. |
| Ajudar alunos, pais e colegas a alcançarem níveis mais elevados de empoderamento e comprometimento.  |
| Reconhecer e lidar com conflitos, ao invés de evitá-los ou apenas suportá-los. O conflito é uma característica do mundo pós-moderno e pode ser necessário para que haja mudanças.                              |
| Reconhecer que muitos esforços na formação de professores empregam técnicas universais, genéricas, neutras e igualmente aplicáveis a todos os alunos, sem levar em conta raça, gênero e outras distinções.     |
| Refletir sobre consequências políticas e sociais de longo prazo em seu trabalho em sala de aula.   |

**Fonte:** Adaptado de Hargreaves (1995).

De Paula e Cyrino (2020, p. 26) argumentam que o compromisso político, no âmbito da formação inicial ou continuada, pode contribuir para fomentar “reflexões éticas, filosóficas e políticas a respeito da promoção/reconhecimento das condições (e dos condicionantes) sociais em que estamos inseridos: uma sociedade plural, carente de justiça social, de alteridade e de investimentos em políticas públicas”. Há decisões tomadas pelo professor que aparentemente podem parecer técnicas, como a escolha do material didático, da estratégia metodológica ou do modo de gestão da aula, e que, contudo, podem ocultar interesses e relações de poder (Cyrino, 2017).

De acordo com Cyrino (2017), a docência pressupõe um compromisso de ação e de

transformação. Norteados por uma responsabilidade social, o (futuro) professor que ensina matemática deve refletir sobre qual é o papel da matemática na compreensão e na transformação da sociedade e qual é a sua responsabilidade social como professor dessa disciplina. Os professores devem se questionar, por exemplo: “quais são os deveres e as responsabilidades do professor de matemática? [...] Qual o papel do professor de matemática na (re)criação de gerações futuras? Quem se beneficia com o que o professor faz?” (Cyrino, 2017, p. 707).

Por esse comprometimento e também envolvimento pessoal, Kelchtermans e Hamilton (2004) argumentam que as emoções constituem uma parte central do ensino e do tornar-se professor. “Na docência, há alguém

que se engaja como pessoa numa relação de cuidado e responsabilidade com os outros, o que impossibilita a indiferença emocional nesse empreendimento” (Kelchtermans; Hamilton, 2004, p. 798, tradução nossa). Portanto, a docência envolve aspectos morais, políticos, emocionais e do conhecimento.

Na próxima seção, referente aos procedimentos metodológicos, buscaremos utilizar o referencial teórico sobre a importância da formação continuada em grupos de estudos e sobre o movimento de constituição da IP de professores que ensinam matemática para discutirmos o movimento de constituição da IP dos professores de matemática em um grupo de estudos sobre EF.

## Procedimentos metodológicos

Esta é uma investigação de natureza qualitativa, de cunho interpretativo, cujo objetivo é

discutir o movimento de constituição da IP de professores de matemática no início da docência em um grupo de estudos sobre EF. Para isso, foi constituído um grupo de estudos com o objetivo de problematizar questões referentes à prática profissional de professores de matemática no início da docência.

Participaram das reuniões do grupo quatro professores de matemática no início da docência, graduados pela Universidade Estadual de Londrina e atuantes na Educação Básica: Tainá<sup>3</sup>, Mariano, Gustavo e Vicente. Havia, também, dois professores experientes: Júlio e Cristiane, que foram convidados pela formadora. No Quadro 3, apresentamos informações acerca dos professores no início da docência, nomeadamente, sua idade, quando iniciaram e finalizaram sua graduação, ano de início de sua atividade docente e a rede de ensino em que atuavam no ano em que os dados foram coletados.

**Quadro 3** – Informações dos professores de matemática

| NOME    | IDADE (ANOS) | ANO DE INÍCIO DA GRADUAÇÃO | ANO DE CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO | ANO DE INÍCIO NA DOCÊNCIA | REDE DE ENSINO (PARANÁ) |
|---------|--------------|----------------------------|-------------------------------|---------------------------|-------------------------|
| Tainá   | 25           | 2013                       | 2016                          | 2018                      | Pública                 |
| Mariano | 28           | 2014                       | 2017                          | 2018                      | Pública                 |
| Gustavo | 23           | 2015                       | 2018                          | 2019                      | Privada                 |
| Vicente | 25           | 2016                       | 2019                          | 2019                      | Privada                 |

**Fonte:** As autoras, no ano de 2021.

Os dois professores experientes são colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores (Gepefopem) e atuam na rede pública de Educação. Júlio tem 32 anos, graduou-se em Matemática, pela instituição Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Câmpus Apucarana, e atua nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio há 8 anos na rede estadual do Paraná. Cristiane tem 44 anos, graduou-se em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina e atua como professora dos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental há 23 anos. Também atua na formação continuada de professores que ensinam Matemática na rede municipal de Maringá-PR.

As reuniões do grupo foram realizadas por meio da plataforma digital Google *Meet* e gravadas em áudio e em vídeo. Ao todo, foram 11 reuniões, realizadas entre os meses de agosto e de novembro de 2021, com duração aproximada de 1 hora para cada encontro. Devido à intenção do grupo de problematizar questões

<sup>3</sup> Os nomes são fictícios e foram escolhidos por eles.

referentes à prática do professor, nas primeiras duas reuniões foram abordadas estratégias referentes ao ensino híbrido<sup>4</sup>. No entanto, a partir da terceira reunião, os professores no início da docência sentiram a necessidade de explorar questões relacionadas à EF, uma vez que esta é uma disciplina prevista para o novo

Ensino Médio e os professores estavam com dúvidas em relação ao seu trabalho na sala de aula. Por isso, durante as 9 reuniões seguintes, abordamos a disciplina EF.

No Quadro 4, expomos uma breve descrição das ações realizadas durante as reuniões, a data em que ocorreram e os participantes.

**Quadro 4** – Descrição das reuniões

| REUNIÃO (R) | DATA           | DESCRIÇÃO DO ENCONTRO   | PARTICIPANTES  |
|-------------|----------------|---|--|
| 1           | 04 de agosto   | Relato dos professores referente às dificuldades decorrentes do ensino híbrido.   | Formadora, Tainá, Mariano, Vicente e Gustavo.          |
| 2           | 11 de agosto   | Relato dos professores referente ao trabalho com os conteúdos de matemática no ensino híbrido.                                      | Formadora, Tainá, Vicente, Gustavo e Júlio.            |
| 3           | 18 de agosto   | Discussão inicial a respeito do que se compreende por Educação Financeira e apresentação do que os documentos oficiais propõem.     | Formadora, Tainá, Vicente, Gustavo e Júlio.            |
| 4           | 25 de agosto   | Discussão acerca de exemplos de investimentos e de como trabalhar com o tema na sala de aula.                                       | Formadora, Tainá, Vicente, Gustavo, Mariano e Júlio.   |
| 5           | 08 de setembro | Discussão quanto ao material disponibilizado pela Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF).                                | Formadora, Tainá, Vicente, Gustavo, Júlio e Cristiane. |
| 6           | 15 de setembro | Discussão a respeito da fatura do cartão de crédito e de como desenvolver um trabalho na sala de aula.                              | Formadora, Tainá, Vicente, Gustavo, Júlio e Cristiane. |
| 7           | 29 de setembro | Apresentação pelos professores de propostas de conteúdos de Educação Financeira que possivelmente abordariam em suas salas de aula. | Formadora, Tainá, Vicente, Gustavo, Júlio e Cristiane. |
| 8           | 13 de outubro  | Proposição de tarefas pela formadora que possibilitassem discussões referentes a consumo e consumismo.                              | Formadora, Tainá, Vicente, Gustavo, Júlio e Cristiane. |
| 9           | 20 de outubro  | Discussão acerca da perspectiva de Educação Financeira, proposta por Silva e Powel (2013).  | Formadora, Vicente, Gustavo, Júlio e Cristiane.        |
| 10          | 03 de novembro | Proposição da tarefa “Cesta Básica” pela formadora com o objetivo de discutir o tema inflação.                                      | Formadora, Tainá, Vicente, Gustavo, Júlio e Cristiane. |
| 11          | 24 de novembro | Discussão a respeito de possíveis contribuições do grupo para a prática docente dos professores.                                    | Formadora, Tainá, Vicente, Gustavo e Júlio.            |

**Fonte:** As autoras.

<sup>4</sup> Após a suspensão das aulas presenciais, ocasionadas decorrente da pandemia de Covid-19 no Brasil, no ensino híbrido, enquanto alguns alunos acompanhavam as aulas *on-line*, outros frequentavam a sala de aula.

Na busca do objetivo proposto neste trabalho, foram analisadas informações obtidas por meio das gravações das reuniões do grupo e também aquelas advindas de entrevistas (E) semiestruturadas realizadas com os professores Tainá, Vicente e Gustavo, em 2021, após o término de todas as atividades do grupo. As questões utilizadas nas entrevistas referem-se às contribuições dos colegas, participantes do grupo, para a sua prática profissional. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e em vídeo com autorização dos professores. Optamos por não entrevistar Mariano, pois o professor pôde participar apenas de duas das reuniões do grupo, devido a motivos pessoais. Com isso, igualmente não analisamos suas falas, uma vez que não identificamos elementos que pudessem atender ao nosso objetivo.

No processo de análise, identificamos três ações desenvolvidas no grupo de estudos, quais sejam: discutir caracterizações de EF; problematizar a prática do professor em relação à disciplina de EF; e analisar e propor tarefas sobre EF. Ao descrever cada uma dessas ações, foi possível identificar domínios da IP de professores que ensinam matemática propostos por Cyrino (2016, 2017, 2018, 2021) e que foram mobilizados, nomeadamente, crenças/concepções, conhecimentos referentes à profissão, autoconhecimento profissional, autonomia (vulnerabilidade e o sentido de agência), e o compromisso político. Esses domínios se inter-relacionam e não podem ser considerados de modo estanque, separados ou disjuntos (Cyrino, 2021) no movimento de

constituição da IP, pois eles se plasmam em suas interconexões, relações e associações (Cyrino, 2017, 2018, 2021). No entanto, para fins analíticos, na próxima seção, eles serão tratados separadamente.

## Ações desenvolvidas no âmbito do grupo de estudos sobre EF

Nesta seção, descrevemos ações desenvolvidas no grupo de estudos relativas à disciplina de EF: nomeadamente, discutir caracterizações de EF; problematizar a prática do professor em relação à disciplina de EF; e analisar e propor tarefas sobre EF. Além disso, deixamos rastros dos domínios do movimento de constituição da IP que foram mobilizados pelos professores de matemática no início da docência.

### Discutir caracterizações de EF

Durante a segunda reunião do grupo de estudos, ao saber que a colega Tainá lecionava a disciplina de EF, Gustavo pergunta-lhe sobre o modo como ela conduzia suas aulas e o material didático que utilizava. A partir da demonstração de dúvidas e preocupações de Gustavo referentes à disciplina, o que pode ser caracterizado como uma vulnerabilidade por não saber como agir naquela situação, a formadora propôs que a disciplina de EF fosse problematizada nas reuniões, uma vez que os demais professores também demonstraram interesse.

Com isso, foram discutidas no contexto do grupo possíveis caracterizações para a EF, uma das quais é reproduzida no Quadro 5.

#### Quadro 5 – Caracterização de EF apresentada por Borges e Santos (2020)

A educação financeira pode ser considerada como uma aplicação de conhecimentos básicos e práticos sobre o controle financeiro pessoal dos indivíduos. Assim, a educação financeira é um instrumento importante para que as pessoas, em especial os jovens, saibam gerir sua renda, além de permitir poupar e investir de forma adequada.

Fonte: Borges e Santos (2020, p. 1).

Os professores identificaram que essa caracterização de EF está associada a conceitos como geração de renda, poupança e investimento. Gustavo demonstra sua preocupação quanto a aspectos que também devem ser pensados ao trabalhar a referida disciplina com as crianças e com os jovens e que não foram contemplados.

**Gustavo:** Eu fico pensando em como esta disciplina deve ser tão diferente, para diferentes públicos. [...] Eu acho bacana que todas as crianças tenham essa oportunidade. Mas, ao mesmo tempo, a gente lida com isso. Eu fico pensando em uma parceria que poderia ser estabelecida com a área de Sociologia, de História, para que as crianças entendam também qual é a realidade deles na sociedade. ... E, às vezes, a gente pode parecer no discurso que, se ele fizer uma troca bem feita, vai enriquecer, mas não é só isso. [...] Tem muitos fatores envolvidos para você ter uma ascensão de classe social. (R3<sup>5</sup>)

Para Gustavo, quando se trata da disciplina de EF, é preciso ter em mente os aspectos sociais dos alunos, o que demonstra uma reflexão acerca de consequências sociais e políticas de sua prática (Hargreaves, 1995). Ele mobiliza seu compromisso político ao explicitar que faz parte de seu papel como professor identificar e considerar os diferentes contextos em que leciona para ministrar suas aulas. Ele compartilha, como sugestão, desenvolver trabalhos com professores de outras áreas, principalmente de História e de Sociologia. A pretensão é que um trabalho colaborativo com professores dessas áreas possa provocar nos alunos reflexões que não se limitem a questões financeiras, como é caso da ascensão de classe social, determinada por inúmeros fatores.

Gustavo explicita ainda preocupação em relação aos aspectos emocionais de seus alunos, quando se trata de discussões sobre finanças. Ele apresenta uma situação hipotética de troca de aparelho celular por um modelo atual.

**Gustavo:** Será que vale a pena mesmo trocar de celular, agora? De fato, se você for pensar friamente, apenas em uma questão de ter dinheiro

ou de ter coisas, talvez seja melhor você não trocar. Mas tem uma coisa, às vezes, os jovens para se sentirem inseridos no grupo social, precisam ter o celular da geração mais nova. (R3)

Gustavo mobiliza seu compromisso político ao explicitar que faz parte de seu papel como professor de matemática e de EF considerar os aspectos emocional e social de seu aluno. Para ele, essa disciplina não deve se limitar a questões financeiras, como poupar ou não poupar dinheiro; é preciso considerar o contexto de seu aluno e o quão importante é a aquisição de um produto. Ou seja, ao trabalhar com EF, é fundamental em sua prática enxergar os alunos como seres humanos e sociais em toda sua complexidade.

A partir da fala de Gustavo, Tainá relata que discutiu com seus alunos a relação entre necessidade e desejo e mostra sua preocupação referente aos exemplos abordados com eles.

**Tainá:** Inclusive, uma discussão que eu levantei com meus alunos é a respeito de comprar algo só porque você deseja e não necessariamente precisa ser uma necessidade.

Não podemos fugir muito da realidade dos nossos alunos. [...] Eu achei bem interessante o que o Gustavo falou e me fez também pensar um pouco: será que os exemplos que eu dou são um pouco fora da realidade deles? (R3)

Tainá explicita que faz parte do seu papel como professora discutir com os alunos aspectos que não se limitem à questão financeira, o que desvela seu compromisso político. Para ela, quando se deseja algo, mesmo sem uma necessidade *a priori*, a aquisição também pode ser feita, dependendo do caso. Com a fala de Gustavo, Tainá mobiliza conhecimentos referentes à profissão, ao apresentar discussões que tem realizado em sua prática letiva e ao refletir sobre sua própria prática, quando se questiona sobre os exemplos trabalhados na sala de aula.

No grupo de estudos, foi exposta também a caracterização proposta por Silva e Powel (2013).

5 Refere-se ao número da reunião.

**Quadro 6** – Caracterização de EF proposta por Silva e Powel (2013)

A Educação Financeira Escolar constitui-se de um conjunto de informações através do qual os estudantes são introduzidos no universo do dinheiro e estimulados a produzir uma compreensão sobre finanças e economia, através de ensino que os torne aptos a analisar, fazer julgamentos fundamentados, tomar decisões e ter posições críticas sobre questões financeiras que envolvam sua vida pessoal, familiar e da sociedade em que vivem.

**Fonte:** Silva e Powell (2013, p. 12-13).

Durante a última reunião, ao discutirmos possíveis contribuições do grupo de estudo, Vicente conta que mudou seu entendimento em relação à disciplina, que antes era associada à Matemática Financeira.

**Vicente:** O meu ponto de vista mudou bastante. Porque quando falou em Educação Financeira, na minha cabeça, como professor de matemática, primeira coisa que eu pensei foi em matemática financeira. [...] Eu notei que a Educação Financeira vai além. [...] Talvez pensar em uma aula na qual o professor de matemática pode conversar com outros professores, por exemplo, de filosofia, de sociologia, para poder pensar nas questões sociais. (R11)

Para Vicente, antes das discussões realizadas no contexto do grupo de estudos, em relação à EF, a disciplina estava associada estreitamente a finanças, devido à sua proximidade com Matemática Financeira. No entanto, ele diz ser essa visão equivocada, pois EF envolve outros aspectos, como os sociais. Com as discussões, Vicente pôde modificar crenças/concepções e também mobilizar conhecimentos referentes à profissão, ao propor estratégias para abordar a disciplina e modos de realizar um trabalho em colaboração com professores de outras áreas.

Debater sobre as caracterizações também fez com Gustavo pudesse refletir qual perspectiva seria a mais coerente de acordo com aquilo que ele acredita: “Pensarmos um pouco a respeito dessas duas visões contribuiu para que pudéssemos tentar pensar naquilo que acreditamos, enquanto professor, e como que ministrando aula de educação financeira levaríamos a disciplina.” (Gustavo, R11).

Gustavo aponta que as discussões realizadas no grupo de estudos contribuíram para a reflexão a respeito de como poderia ministrar suas

aulas. Ao ter uma visão de ambas as caracterizações, ele se sentiu confiante para buscar seu sentido de agência, diante da vulnerabilidade de não saber sobre a disciplina de EF ou como ministrá-la.

A partir das discussões referentes a possíveis caracterizações de EF, diante da vulnerabilidade de abordar a disciplina, os professores de matemática no início da docência mobilizaram seu compromisso político, ao explicitarem o seu papel como professor (Cyrino, 2017) e ao considerarem as consequências sociais e políticas de seu trabalho na sala de aula (Hargreaves, 1995). Os professores igualmente mobilizaram seu autoconhecimento profissional, ao refletirem e ao explicitarem deveres legítimos para que realizem seu trabalho satisfatoriamente (Kelchtermans, 2009, 2018). Com as discussões, os professores modificaram crenças/concepções, mobilizaram conhecimentos a respeito da profissão e puderam pensar em estratégias para ministrar a disciplina, como meio de buscar o seu sentido de agência profissional.

### Problematizar a prática do professor em relação à disciplina de EF

A professora Tainá assumiu no ano de 2020 a disciplina de EF e, no período das reuniões do grupo de estudos, trabalhava com seus alunos o conteúdo investimentos. Como proposta de problematizar a sua prática letiva, a professora apresenta aos colegas do grupo como pretendia abordar o conteúdo, ao mesmo tempo em que demonstra dúvidas em relação à escolha. Por isso, Júlio e a formadora buscaram contribuir com possíveis estratégias.

**Tainá:** Eu estava pensando em pedir para os alunos trazerem as informações. Eu não sei de que

forma eu faria isso. Se eu proponho para quem quiser trazer ou se eu colocaria como proposta de seminário.

**Júlio:** Você disse que tem alguns alunos que se interessam, não é? Então proponha para eles: o que vocês acham de pesquisar tipos de investimentos? E você traz uma seleção de alguns investimentos que podem ser pesquisados. Cada aluno escolhe conforme se sente mais seguro e eles contam o que compreenderam.

**Formadora:** Você pode distribuir os alunos. Não precisa propor um trabalho em grupo, pois ainda estamos vivendo o distanciamento físico. Porém, eles podem pesquisar separadamente e você direciona o que cada aluno pesquisa. (R4)

Ao refletir sobre conhecimentos referentes à profissão, no que diz respeito a um conteúdo disciplinar e de como abordá-lo, Tainá expõe ao grupo suas dúvidas, o que pode ser caracterizado como vulnerabilidade. Com o intuito de ajudá-la, na busca de sua agência profissional, os colegas compartilham possíveis maneiras de abordar o conteúdo. Após implementar com seus alunos as estratégias compartilhadas, Tainá apresenta suas impressões em relação ao trabalho realizado.

**Tainá:** Em uma turma [...] teve muitas perguntas a respeito sobre compra de ações. Conseguimos entender um pouco melhor. Essa aula ficou bem bacana. A galera participou, perguntou tirando suas dúvidas.

Na outra turma eles são relativamente pacatos, mas teve uma participação bem bacana, com contribuições. Porque eles são quietos, mas eu vejo que eles têm certo interesse. Então com essa turma funcionou bem a proposta, porque abriu espaço para eles falarem. Eles geralmente não falam, então, como abriu esse espaço, ficou bacana a discussão. Eu vi que a aula invertida é uma boa estratégia (R6)

Tainá denomina de aula invertida as estratégias que foram compartilhadas no grupo, possivelmente devido ao fato de os alunos terem pesquisado sobre o conteúdo e apresentado para toda a turma, o que não exime o professor de sua responsabilidade em estudar o conteúdo. Ao adotar essa abordagem em sua prática, é possível inferir, pelo relato de Tainá, que os alunos demonstraram envolvimento com o conteúdo, uma vez que eles pesquisaram os investimentos e participaram das discussões, por meio de questionamentos. Em especial, os alunos que comumente não dialogam com a professora e entre si foram motivados pela proposta a se sentirem convidados a participar. Desse modo, Tainá relata que pretende utilizar a abordagem com outros conteúdos.

A partir da vulnerabilidade ocasionada por dúvidas em relação a conhecimentos quanto à profissão, a professora buscou o seu sentido de agência profissional, ao partilhar estratégias de ensino com seus colegas do grupo.

### Analisar e propor tarefas sobre EF

Entre as ações realizadas no grupo de estudos, estão a análise e a proposição de tarefas que abordassem conteúdos associados à EF e que seriam possibilidades para serem exploradas na Educação Básica. Em alguns momentos, essa proposição foi realizada pela formadora e, em outros, a proposta era que os demais professores trouxessem tarefas para serem discutidas. As tarefas poderiam ser elaboradas por eles próprios, retiradas de materiais didáticos ou adaptadas. Uma das tarefas discutidas, apresentada no Quadro 7, foi proposta pela formadora.

**Quadro 7** – Tarefa “No Mercado”

|  |  |
|--|--|
| <p>Você pode comprar tomates a quilo ou em caixas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 2,75 zeds por quilograma</li> <li>• 22 zeds por caixa de 10 quilogramas</li> </ul> <p>a. Uma caixa de tomates vale mais a pena do que tomates avulsos. Dê um motivo que justifique esta afirmação.</p> <p>b. Comprar uma caixa de tomates pode ser uma má decisão financeira para algumas pessoas. Explique por quê.</p> |  |
|--|--|

**Fonte:** Adaptada de OCDE (2013).

A intenção da formadora era problematizar sobre a temática de desperdício de alimentos, ao discutir que, apesar do valor do quilograma de tomate comprado na opção caixa (2,2 zeds) ser menor do que o valor a granel (2,75 zeds), com a aquisição de 10 quilogramas de tomate, é preciso atentar ao fato de que esse é um alimento perecível.

A partir da proposição da tarefa e das intenções ao abordá-la, os professores Tainá e Vicente expressam algumas considerações.

**Tainá:** É bacana essa discussão, porque o desperdício de comida é muito grande. E quanto mais cedo os alunos criarem consciência a respeito do desperdício da comida, é melhor. [...] E também não é apenas o desperdício de comida, mas também de dinheiro, que também é difícil de conseguir.

**Vicente:** Outra questão que eu fiquei pensando é no incentivo ao consumo exagerado. Quando a gente vai ao supermercado ou à farmácia, por exemplo, encontramos um chocolate que custa R\$ 3 reais, mas, se você levar acima de 3 unidades, sai R\$ 2,50 cada produto, então você compra 4 chocolates para aproveitar promoção. (R8)

Tainá e Vicente mobilizam seu compromisso político, ao explicitarem a compreensão das consequências sociais e políticas de seu trabalho (Hargreaves, 1995). Quando ambos propõem que podem ser discutidas temáticas sobre desperdício e consumismo com seus alunos, por exemplo, eles ressaltam que é papel do professor fomentar problemáticas que fazem parte do contexto deles. Ademais, cumpre propor questões para que os alunos reflitam, de modo a construir uma consciência individual e coletiva. Com isso, os professores têm o objetivo de que seus alunos alcancem níveis mais elevados de empoderamento e comprometimento (Hargreaves, 1995).

A professora Cristiane também faz algumas considerações: “No 5º ano já daria para começar uma discussão. E tem o desperdício da merenda. [...] Existe um cálculo da merenda per capita. [...] Qual é o valor investido por aluno em relação à compra da merenda?” (Cristiane, R8).

Como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Cristiane compartilha que essa é uma discussão que poderia ser feita com os alunos do 5º ano e sugere ideias que poderiam ser trabalhadas, ao abordar o desperdício de alimentos. A partir de falas como essa, Tainá demonstra, na entrevista (E), que modificou a sua visão sobre a EF nos Anos Iniciais.

**Tainá:** Eu não tenho contato muito com os anos iniciais.... E eu achei bacana as experiências que a Cristiane trouxe de como abordar o conteúdo de educação financeira nos anos iniciais, porque a minha perspectiva era de que a educação financeira é uma coisa para os alunos mais velhos, quando eles começam a mexer com o próprio dinheiro. E eu tinha essa visão um pouco limitada. (E)

Por meio de falas da professora Cristiane, Tainá percebeu que a EF pode ser trabalhada com os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por conta das experiências da professora, Tainá diz ter modificado sua visão, a qual acreditava ser muito limitada, ou seja, ela pôde ter outras crenças/concepções em relação à disciplina.

Outra tarefa proposta, ilustrada no Quadro 8, foi elaborada pela formadora e tinha como intenção problematizar a relação entre cesta básica e salário mínimo no decorrer dos anos.

Mariano conta para o grupo qual estratégia utilizou para estabelecer relação entre a cesta básica e o salário mínimo. Com isso, foram tecidas considerações pelos participantes do grupo.

**Mariano:** Eu calculei a taxa de porcentagem da variação, de um ano para o outro, tanto da cesta básica quanto do salário mínimo.

O salário está aumentando cada vez menos, enquanto a cesta básica teve uma variação com certa regularidade. Uma hora aumenta muito, uma hora aumenta menos.

**Formadora:** A que você atribui essa variação?

**Mariano:** O salário está sendo corrigido conforme a inflação. E a inflação é calculada considerando todos os bens e prestação de serviço. E o

**Quadro 8 – Tarefa “Relação entre valor da cesta básica e do salário mínimo”**

Estabeleça uma relação entre o valor da cesta básica e o salário mínimo em cada um dos anos apresentados no quadro.

| ANO  | VALOR CESTA BÁSICA EM CURITIBA-PR (R\$) | SALÁRIO MÍNIMO – BRUTO (R\$) |
|------|---|------------------------------|
| 1995 | 80,91                                   | 70,00                        |
| 2000 | 102,23                                  | 136,00                       |
| 2005 | 160,10                                  | 260,00                       |
| 2010 | 211,19                                  | 510,00                       |
| 2015 | 335,82                                  | 788,00                       |
| 2020 | 452,32                                  | 1039,00                      |

**Fonte:** Dieese (ref. janeiro)

- No decorrer dos anos, houve variação entre os valores determinados? Explique o que você observou.
- Se você respondeu **sim** no item anterior, que fatores podem ter ocasionado tal variação?

**Fonte:** As autoras.

que está causando a inflação na cesta básica é algum alimento específico.

**Tainá:** E tem fatores relacionados à demanda. Se houver produção, mantém-se o preço, agora se não produz muito, o preço aumenta, por causa da procura, que é maior.

**Formadora:** Temos também as políticas internas, por exemplo, antes tínhamos uma porcentagem que deveria ficar no mercado interno. (R10)

A professora Tainá mobilizou conhecimentos referentes à profissão, ao compartilhar o que sabia sobre a inflação dos preços dos alimentos e que poderia ser problematizado com os alunos. Nesse movimento, a formadora compartilha alguns conhecimentos com seus pares e propõe novas questões para que os professores refletissem.

Na sequência, é apresentada uma discussão referente ao cálculo do reajuste do salário mínimo.

**Formadora:** Vocês sabem como que é calculado o reajuste do salário mínimo?

**Mariano:** Pela inflação.

**Formadora:** Sempre foi assim?

**Mariano:** Agora eu não sei.

**Gustavo:** Eu também não.

**Formadora:** Na regra de 2004, a proposta era aumentar o poder aquisitivo do brasileiro. O salário mínimo era corrigido pela inflação acrescida da taxa do PIB, de dois anos anteriores. A partir de 2018, essa lei foi retirada, então o salário mínimo é corrigido apenas pela inflação, como determina a constituição.

**Mariano:** E a inflação é calculada pelo IPCA. (R10)

Como os professores relataram não saber como o salário mínimo era calculado antes de 2018, a tarefa permitiu que pudesse ser problematizado esse fato, ou seja, foi possível mobilizar conhecimentos referentes à profissão, no que diz respeito a conhecimentos do conteúdo. Na discussão, os professores destacam que a inflação é obtida a partir do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). O índice é calculado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e determina a variação de preço de uma cesta de produtos e serviços consumidos por famílias com rendimento mensal de 1 a 40 salários-mínimos.

Outra tarefa problematizada pelos professores no início da docência foi proposta por Gustavo, como vemos no Quadro 9.

**Quadro 9** – Adaptação da tarefa “Serviços Públicos”

Debata com seus colegas os serviços públicos atualmente fornecidos à população. Se vocês fizessem parte da prefeitura da cidade e tivessem que elaborar o orçamento público, como distribuiriam os recursos para os diferentes serviços públicos? Para começar, façam uma lista no quadro com os serviços públicos oferecidos pelo governo da sua cidade. Em seguida, discutam a qualidade desses serviços.

[...]

Baseados nessa lista inicial, assinalem os serviços que precisam de verba pública para melhorar e os que necessitam dela para se manter. A partir desses dados, a turma pode agora tentar definir o percentual de verba que deveria ser alocada para cada tipo de serviço.

**Fonte:** Brasil (2013, p. 43).

Gustavo apresenta ao grupo quais suas intenções, ao propor essa tarefa aos alunos.

**Gustavo:** A minha ideia foi de usar essas discussões a respeito dos serviços públicos para falar de coisas que a prefeitura oferece para gente e que a gente também paga, mas de uma forma diferente. Por exemplo, a iluminação pública. Na rua tem a iluminação que é paga pela prefeitura e quem arca com isso somos nós, os contribuintes, por meio dos impostos.

[...] A minha intenção era discutir em que medida é viável privatizar alguns serviços públicos ou não. ...Estava acontecendo a discussão em relação à privatização do correio. Não é porque o serviço vai ser privatizado que ele necessariamente vai melhorar. [...] O correio pode demorar, mas ele chega em todo lugar, até a região mais afastada. Privatizando, seria lucrativo para empresa? (R7)

Gustavo mobiliza o seu compromisso político, ao explicitar a sua preocupação social de que é seu papel como professor problematizar questões do cotidiano de seus alunos, a fim de que possam alcançar níveis mais elevados de empoderamento e comprometimento (Hargreaves, 1995). Temáticas como arrecadação de impostos e privatização de serviços públicos são comuns nos noticiários e, sem uma discussão fundamentada, é possível que os alunos e a população em geral possam assumir uma posição equivocada. Com isso, Gustavo explicita que tem compreensão das consequências políticas e sociais de seu trabalho (Hargreaves, 1995) e, principalmente, tem consciência de sua responsabilidade social.

Com a proposição da tarefa por Gustavo e de suas intenções, Tainá expressa sua opinião a respeito.

**Tainá:** Eu acho que seria um trabalho bacana, muito interessante para se fazer juntamente com o professor de sociologia. Já que a proposta do Ensino Médio é de interdisciplinaridade e um dos componentes curriculares é a matemática atrelada com as Ciências Sociais. [...]. É bacana os alunos saberem do nosso dinheiro até quando é importante ser privatizado ou ser público. Será que compensa a gente dar tanto dinheiro assim para União ou ficar com a maior parte do nosso dinheiro.

Eu não tenho informação sobre privatização, por exemplo, do correio. Eu não estudei, não pesquisei. Mas poderia ter algum serviço que está no poder da União e se não tivesse no poder da União poderia estar melhor. Essas são questões que poderiam ser levantadas nessa discussão e também estudadas por nós. (R7)

Tainá mobiliza conhecimentos referentes à profissão, ao sugerir que a tarefa possa ser explorada em colaboração com professores da área de Ciências Sociais – o que, aliás, é uma das pretensões do novo Ensino Médio<sup>6</sup>. Ela também explicita seu compromisso político, ao defender que sejam problematizadas questões do cotidiano de seus alunos, para que possam emitir uma opinião após refletir sobre o assunto. No entanto, Tainá reconhece igualmente que é necessário mais estudo de sua parte e que é seu dever, como professora, procurar informações para que possa propor

<sup>6</sup> Estabelecido por meio da Lei n.º 13 415/2017.

essa discussão na sala de aula. Com isso, Tainá evidencia o inacabamento da docência. Como propõe Freire (2011), essa consciência de um ser em construção permite que os docentes se coloquem em um movimento de busca e de constante aprendizagem.

Após a fala de Tainá, Gustavo apresenta sua compreensão em relação à sua responsabilidade social como professor:

**Gustavo:** Eu concordo e acho que temos que usar nosso espaço também para fazer com que eles criem, além do senso crítico, um senso humanitário. Porque se a gente pega um aluno de uma escola de elite da cidade, ele pode falar: “Ah, para mim tanto faz se o correio vai ser privatizado ou não”. Para você tudo bem, mas e o cara que está lá na periferia e que precisa do serviço. Então, é fazer com que pesquisem, para que eles possam enxergar as coisas fora da bolha em que vivem. Eu acho que isso é interessante. Também para que a gente consiga construir uma sociedade mais interessante de se viver. (R7)

Gustavo mobiliza seu compromisso político, ao defender que é preciso ter consciência do seu papel como professor na promoção de uma sociedade menos desigual. Gustavo compreende que seu trabalho tem consequências políticas e sociais (Hargreaves, 1995) e não é uma opção se eximir dessa responsabilidade. Para ele, é dever do professor instigar discussões com seus alunos para que possam refletir para além de seus contextos. É fundamental promover a empatia, principalmente, em relação àqueles que enfrentam vulnerabilidades em comunidades carentes, independentemente da classe social em que o professor leciona.

Com a proposição da tarefa, Gustavo mostra sua visão sobre a temática privatização, ao mesmo tempo em que possibilita a Tainá expor a necessidade de reflexão sobre o assunto. Apesar de não ter havido uma evidente divergência de opiniões, ambos os professores expõem como enxergam a fala do outro: “A Tainá tinha uma visão diferente em algumas coisas e eu acho que isso contribui. Se tiver apenas pessoas que pensam igual, você acaba formando uma

bolha. Eu acho que é interessante até para a gente poder ter argumentos.” (Gustavo, E).

Gustavo mobiliza crenças/concepções a respeito da importância de se discutir com pessoas com visões diferentes da sua. Para ele, isso permite que repense aquilo em que acredita e elabore argumentos para defender a sua opinião.

**Tainá:** Eu acho que a divergência de ideias contribui para a gente pensar. ... às vezes o que pensamos não está totalmente certo ou às vezes o outro tem uma opinião que também pode ser considerada, para saber como as outras pessoas pensam. E isso que é legal de grupo. Ter várias visões. Isso que é enriquecedor. E é importante quando a gente vai dar aula, proporcionar esses momentos para os alunos, em que se tenham opiniões divergentes para que ambos façam esse trabalho de refletir um pouco mais sobre aquilo que ele está pensando e também respeitar a opinião do outro. (E)

Tainá também mobiliza suas crenças/concepções, ao explicitar a importância da divergência de opiniões para que possamos refletir sobre aquilo em que acreditamos. Por meio da troca de opiniões, é possível saber o que o outro pensa, além de ser um exercício para desenvolver empatia. Para ela, é enriquecedor, como uma pessoa questionadora e como professora, que busca na sua prática letiva proporcionar aos alunos um ambiente em que possam expor suas opiniões, refletir a respeito da opinião do outro e, sobretudo, respeitá-la. Com isso, Tainá mobiliza conhecimentos referentes à profissão, desencadeada pela maneira como se deram as discussões no grupo de estudos.

A partir de tarefas problematizadas no grupo de estudos, os professores de matemática no início da docência mobilizaram seu compromisso político, ao expressarem que é seu papel de professores contribuir para uma sociedade menos desigual (Cyrino, 2017); ao demonstrarem que têm o objetivo de que seus alunos alcancem níveis mais elevados de empoderamento e de comprometimento (Hargreaves, 1995); e ao explicitarem que compreendem as consequências sociais e políticas de seu

trabalho (Hargreaves, 1995). Os professores mobilizaram aspectos referentes à profissão, ao compartilharem o que sabiam sobre o conteúdo e ao proporem estratégias para serem desenvolvidas na sala de aula. Eles igualmente mobilizaram crenças/concepções, ao explicitarem sua visão e poderem modificá-la.

## As ações desenvolvidas no grupo de estudos e o movimento de constituição da Identidade Profissional de professores de matemática no início da docência

Ao discutirem caracterizações de EF, problematizarem a prática do professor em relação à disciplina de EF e analisarem e proporem tarefas sobre EF, os professores de matemática no início da docência não só modificaram crenças/concepções em relação ao ensino de EF como mobilizaram conhecimentos referentes à profissão; buscaram seu sentido de agência profissional diante de vulnerabilidades associadas à EF; legitimaram seus deveres, ao ministrarem a disciplina de EF, e mobilizaram aspectos de seu compromisso político.

A partir da ação de discutir caracterizações sobre EF, diante da vulnerabilidade de assumir uma disciplina à qual não estavam habituados, os professores puderam se envolver em um trabalho colaborativo, cujo objetivo era refletir sobre a sua prática profissional (Jaworski *et. al.*, 2017). Por meio da interação com os pares, os professores mobilizaram crenças/concepções associadas aos conhecimentos referentes à profissão (Cyrino, 2017). Eles explicitaram o que acreditavam que a disciplina de EF envolvia e como deveria ocorrer sua abordagem na sala de aula, questionaram-se sobre a sua própria prática em relação aos contextos que têm abordado com seus alunos e compartilharam estratégias de ensino que envolvessem professores de outras áreas. A partir da fala do outro,

os professores puderam modificar sua visão em relação ao trabalho com EF nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e buscar pelo seu sentido de agência profissional, ao compreenderem outras perspectivas de EF.

Os professores também mobilizaram crenças/concepções associadas a aspectos de seu compromisso político. Eles refletiram acerca de consequências sociais e políticas de sua prática profissional (Hargreaves, 1995) e ressaltaram ser seu papel, como professores, considerar aspectos emocionais e sociais de seus alunos, não se limitando a questões financeiras. Com isso, os professores explicitaram a componente percepção de tarefas, associado ao autoconhecimento profissional, proposto por Kelchtermans (2009, 2018), uma vez que para eles é essencial ver os alunos como seres humanos em toda sua complexidade, com todas suas angústias e anseios.

Discutir sobre a EF no grupo de estudos viabilizou que os professores tivessem a oportunidade de saber o que outro pensava a respeito de determinados assuntos e, com isso, refletirem e elaborarem argumentos para defender o seu ponto de vista. Eles ressaltaram a importância de se pensar para além de seus contextos e de suas crenças/concepções. Como argumenta Hargreaves (1995), os conflitos devem ser reconhecidos e considerados, ao invés de evitados; assim, eles souberam lidar com as divergências de opiniões, posicionando-se, quando necessário. Como conhecimentos referentes à profissão, uma das pretensões dos professores de matemática é proporcionar espaços em suas salas de aula para que seus alunos possam se envolver em situações de aprendizagem, respeitando a opinião do colega.

A ação de problematizar a prática do professor em relação à disciplina de EF permitiu que os professores mobilizassem conhecimentos referentes à profissão, no que diz respeito a estratégias de ensino para abordar determinado conteúdo de EF. Diante da vulnerabilidade associada a dúvidas em relação a como problematizar o conteúdo de investimentos,

os professores buscaram pelo seu sentido de agência profissional, mediada pela fala dos pares. Eles utilizaram estratégias de ensino que foram compartilhadas pelos colegas e relataram pretender utilizá-las novamente, diante de suas impressões positivas. A problematização da prática do professor no grupo de estudos possibilitou que as reflexões suscitadas nesse ínterim reverberassem em sua prática profissional.

Similarmente, os professores mobilizaram aspectos do seu compromisso político, ao explicitarem o seu papel na formação de seu aluno e na transformação da sociedade e qual a responsabilidade social de seu trabalho na formação de uma sociedade menos desigual (Cyrino, 2017). Eles refletiram acerca das consequências políticas e sociais de seu trabalho e demonstraram que têm como objetivo que seus alunos alcancem níveis mais elevados de empoderamento e de comprometimento (Hargreaves, 1995).

Norteados pelo seu compromisso político, os professores destacaram a importância de propor questões que façam parte do dia a dia dos alunos, bem como aquelas que dizem respeito ao coletivo da sociedade. De acordo com eles, devem ser problematizados temas que viabilizem aos alunos ter opiniões fundamentadas e que possam desenvolver um senso de empatia coletiva. Por isso, para que desempenhem seu papel satisfatoriamente (Kelchtermans, 2009, 2018), uma das suas tarefas é problematizar com os alunos questões sociais, como o desperdício de alimentos, o exagero no consumo e a privatização de serviços públicos. São extremamente relevantes ações formativas nas quais os professores tenham a oportunidade de refletir acerca da realidade de seus alunos.

## Considerações Finais

Ao participarem de um grupo de estudos sobre EF, em que foram desenvolvidas as ações: discutir caracterizações de EF, problematizar a

prática do professor em relação à disciplina de EF e analisar e propor tarefas, os professores de matemática no início da docência mobilizaram domínios de sua IP, nomeadamente: crenças/concepções; conhecimentos referentes à profissão; autonomia (vulnerabilidade e busca pelo sentido de agência); autoconhecimento profissional e compromisso político.

O grupo de estudos específico de EF possibilitou aos professores buscarem pelo seu sentido de agência profissional diante da vulnerabilidade, ao assumirem uma disciplina diferente da de matemática, o que contribuiu para o desenvolvimento de sua autonomia. Os professores puderam interagir com os pares, envolver-se em situações de aprendizagem profissional e problematizar a própria prática profissional, à medida que o grupo foi se constituindo um espaço formativo solidário e respeitoso. Mesmo diante da divergência de opiniões, eles se sentiram respeitados para defender suas posições e comprometer-se com a sua aprendizagem.

É imprescindível fomentar espaços formativos que possibilitem aos professores de matemática no início da docência dialogar com pares, a fim de que possam compartilhar angústias e anseios com colegas que estão vivenciando o mesmo momento na carreira profissional e, ainda, com professores experientes para conhecer as vivências deles. Recomendamos, igualmente, que nesses espaços sejam desenvolvidas ações formativas que viabilizem aos professores: explicitarem seus pontos de vista, sem se sentirem fragilizados e/ou expostos; envolverem-se em situações de aprendizagem; e problematizarem a própria prática profissional, considerando problemáticas trazidas por eles. Que eles tenham a oportunidade de se envolver em um trabalho colaborativo com os pares e, com isso, promover o seu movimento de constituição da IP.

Como limitação do estudo, apontamos domínios da IP de professores que ensinam matemática e inter-relações desses domínios que não foram abordados nesta investigação, por não

identificarmos elementos que pudessem atender a tal intento – por exemplo, o domínio das emoções e das possíveis inter-relações entre autoconhecimento profissional e compromisso político. Como sugestões de pesquisas futuras, sinalizamos um estudo longitudinal a partir da constituição de um grupo de estudos com professores de matemática no início da docência, no qual seja possível analisar de que modo as problematizações oriundas do grupo de estudos podem reverberar na prática profissional do professor.

## REFERÊNCIAS

- BORGES, S. L.; SANTOS, J. L. C. **Caderno de Educação Financeira**. Governador Valadares: UFJF-GV, 2020.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF). **Educação Financeira nas escolas: Ensino Médio**. Livro do professor. Bloco 3. Brasília: CONEF, 2013.
- COSTA, M. L. C. **Colaboração e grupo de estudos: perspectivas para o desenvolvimento profissional de professores de matemática no uso de tecnologia**. 202f. 2011. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2011.
- CYRINO, M. C. C. T. Mathematics teachers' professional identity development in communities of practice: reifications of proportional reasoning teaching. **Bolema**, Rio Claro, v. 30, n. 54, p. 165-187, abr. 2016. doi: [10.1590/1980-4415v30n54a08](https://doi.org/10.1590/1980-4415v30n54a08).
- CYRINO, M. C. C. T. Identidade profissional de (futuros) professores que ensinam Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, Mato Grosso do Sul, v. 10, p. 699-712, 2017.
- CYRINO, M. C. C. T. Grupos de estudo e pesquisa e o movimento de constituição da identidade profissional de professores que ensinam matemática e de investigadores. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática (REnCiMa)**, v. 9, p. 1-17, 2018.
- CYRINO, M. C. C. T. Ações de formação de professores de matemática e o movimento de construção de sua identidade profissional. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 14, n. 35, p. 1-26, 2021.
- DE PAULA, E. F.; CYRINO, M. C. C. T. O compromisso político como elemento constitutivo da identidade profissional de professores que ensinam matemática. In: DE PAULA, E.F.; CYRINO, M. C. C. T. (orgs.). **Identidade profissional de professores que ensinam matemática em contextos de formação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 15-36.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GAMA, R. P.; FIORENTINI, D. Identidade de Professores Iniciais de Matemática que Participam de Grupos Colaborativos. **Horizontes (EDUSF)**, v.26, n.2, p.31-43, 2008.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- HARGREAVES, A. Development and desire: A post-modern perspective. In: GUSKEY, T. R.; HUBERMAN, M. (Eds.). **Professional development in education: New paradigms and perspectives**. New York: Teachers College Press, 1995. p. 9-34.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p.31-61.
- IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional**. 7. ed. Barcelona: Graó, 2007.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- JAWORSKI, B. *et al.* Mathematics teachers working and learning through collaboration. In: International Congress on Mathematical Education, 13. **Proceedings: ICME-13 Monographs**. Edited by G. Kaiser. Springer: Cham, 2017. p.261-276. Disponível em: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-62597-3\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-319-62597-3_17). Acesso em: 27 set. 2022.
- KELCHTERMANS, G. Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. **Teachers and Teaching: theory and practice**, v.15, n.2, p.257-272, 2009.
- KELCHTERMANS, G. Professional self-understanding in Practice: Narrating, navigating and negotiating. In: SCHUTZ, P. A.; HONG, J.; FRANCIS, D. C. (Eds.). **Research on Teacher Identity: mapping challenges and innovations**. Switzerland: Springer International Publishing, 2018. p. 229-240. Disponível em: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3\\_20](https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_20). Acesso em: 07 fev. 2019.

- KELCHTERMANS, G.; HAMILTON, M.L. The dialectics of passion and theory: Exploring the relation between self-study and emotion. In: J. LOUGHRAN, J. *et al.* (Eds.). **The International handbook of self-study of teaching and teacher education practices**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004. p. 785-810.
- LOPES, C. E.; RIBEIRO, R. M.; PAZUCH, V. Narrativas de aprendizagem del profesor cuando se participa en proyectos interdisciplinarios. **Paradigma**, v. 42, n.2, p. 206-227, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2021.p206-227.id1047>. Acesso em: 28 set. 2022.
- LOSANO, L.; FIORENTINI, D.; VILLARREAL, M. The development of a mathematics teacher's professional identity during her first year teaching. **Journal of Mathematics Teacher Education**, v.21, p.287-315, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698190193>. Acesso em: 18 mar. 2022.
- MARCELO, C. Prólogo. In: MARCELO, C. *et al.* (Eds.). **Programas de apoio e indução ao professor iniciante**. São Paulo: Annablume, 2022. p.13-15.
- MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- MARTINS, S. R.; MUTTI, G. S. L.; CARVALHO, F. J. R. de; KLUBER, T. E. Grupos de estudos em contextos de formação em Modelagem Matemática: o sentido atribuído por professores a partir de artigos publicados em periódicos. **Revista Contexto & Educação**, v.33, n.104, p.417-457, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2018.104.417-457>. Acesso em: 27 set. 2022.
- NAGY, M.C.; CYRINO, M.C.C.T. Aprendizagens de professoras que ensinam matemática em uma comunidade de prática. **Revista FAEEBA**, v. 23, p. 149-163, 2014.
- OECD. Financial Literacy Framework. In: OECD. **PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy**. Paris: OECD Publishing, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9789264190511-7-en>. Acesso em: 15 ago. 2021.
- OLIVEIRA, H. M. A. P. **A construção da identidade profissional de professores de matemática em início de carreira**. 2004. 576 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2004.
- PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.03, p.39-56, dez.2010.
- SILVA, L. A.; OLIVEIRA, A. M. P. Power relations and the negotiation of meanings in a Community of Practice in the field of Mathematics Education. **The Montana Math Enthusiast**, v. 19, p. 341-369, 2022.
- SILVA, A. M.; POWELL, A. B. Um programa de educação financeira para a matemática escolar da educação básica. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11. **Anais [...]**. Curitiba: SBEM, 2013.
- VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, v.54, n.2, p.143- 178, 1984.
- WAL, M. M. van der; OOLBEKKINK-MARCHAND H. W.; SCHAAP, H.; MEIJER, P. C. Impact of early career teachers' professional identity tensions. **Teaching and Teacher Education**, v.80, p.59-70, 2019.

Recebido em: 04/05/2023  
Aprovado em: 10/10/2023



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

# O MEMORIAL DE FORMAÇÃO E O PROCESSO DE “TORNAR-SE” PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

*Gabriella de Oliveira Reis\**

*Universidade Federal do Espírito Santo*

<https://orcid.org/0009-0008-6757-614X>

*Rosianny Campos Berto\*\**

*Universidade Federal do Espírito Santo*

<https://orcid.org/0000-0003-3143-3258>

## RESUMO

Analisa relações das experiências com as práticas sociocorporais anteriores à entrada na universidade, a escolha da área de formação e o aprendizado da docência em Educação Física. Partindo da trajetória de uma estudante, explora registros (auto)biográficos produzidos ao longo do curso, entre os quais está o memorial de formação, examinado com base na *metodologia de pesquisa-formação* (Josso, 2004), que toma como objeto e sujeito da investigação o indivíduo que narra. A análise indica que, ainda que as experiências anteriores sejam significativas para as escolhas que envolvem a formação em Educação Física, elas não são determinantes da aprendizagem da docência. No processo de *tornar-se* professora de Educação Física, as possibilidades de mediação pedagógica e de aproximação com contextos de ensino-aprendizagem durante a licenciatura, bem como as reflexões produzidas em perspectiva (auto)biográfica, ganham relevo.

**Palavras-chave:** Formação inicial; Memorial de formação; Educação Física; Práticas corporais.

## ABSTRACT

### THE FORMATION MEMORIAL AND THE PROCESS OF “BECOMING” A PHYSICAL EDUCATION TEACHER

Our aim is to analyze the relationships that experiences with socio-corporal practices prior to entering college establish with the choice of field of education and with learning to teach Physical Education. Starting from a student's career, we analyze the (auto-)biographical records produced throughout the course of study. This includes the memory log, which is examined on the basis of *research*

\* Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes) – Vitória, ES, Brasil. Membro do Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (Nucaphe). E-mail: [gabriellareis.edu@gmail.com](mailto:gabriellareis.edu@gmail.com)

\*\* Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Espírito Santo. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes – Vitória, ES, Brasil. Vice-coordenadora do Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (Nucaphe). E-mail: [rosianny.berito@ufes.br](mailto:rosianny.berito@ufes.br)

*methodology training* (Josso, 2004), and which makes the person who narrates the subject and object of the investigation. Although previous experiences play an important role in the choice of training in Physical Education, the analysis shows that they are not crucial for teaching the learning. In the process of *becoming* a Physical Education teacher, the possibilities of pedagogical mediation and approach to teaching-learning contexts during study, as well as reflections made in (auto-)biographical perspective, become more important.

**Keywords:** Initial education; Educational memory; Physical education; Body practices.

## RESUMEN

### MEMORIAL DE FORMACIÓN Y EL PROCESO DE “TORNARSE” PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA

Se propone analizar las relaciones que establecen las experiencias con las prácticas socio-corporales previas al ingreso a la universidad, referentes a la elección del área de formación y al aprendizaje docente en Educación Física. A partir de la trayectoria de una estudiante, se analizan registros (auto)biográficos elaborados a lo largo del curso, como el memorial de formación, examinado a partir de la *metodología de investigación-formación* (Josso, 2004), que toma como objeto y sujeto de la pesquisa al individuo que narra. Aunque las experiencias son significativas respecto a la elección relacionada con la formación en Educación Física, el análisis indica que no son determinantes en el aprendizaje de la docencia. En el proceso de *tornarse* profesor de Educación Física, se destacan posibilidades de mediación pedagógica y de aproximación de los contextos de enseñanza-aprendizaje durante la licenciatura, así como reflexiones que se producen en la perspectiva (auto)biográfica.

**Palabras clave:** Formación inicial; Memorial de formación; Educación física; Prácticas corporales.

## Introdução<sup>1</sup>

Este texto integra um conjunto de experiências com escritas (auto)biográficas sobre o processo de formação inicial em Educação Física. Busca, a partir da particularidade de uma vida e das escolhas de uma estudante de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), dialogar com um tema cada vez mais recorrente nos cursos de formação inicial de professores/as nesse campo: as relações anteriores estabelecidas com as

práticas corporais e o modo como essa questão reverbera no processo de formação inicial e de identificação com a docência em Educação Física (Figueiredo, 2004, 2008; Almeida; Fensterseifer, 2011; Quaranta; Pires, 2013).

Toma como ponto de partida escritos (auto) biográficos diversos produzidos por uma das autoras deste texto, durante a licenciatura, especialmente, o memorial de formação (Abraão, 2008, 2011; Passeggi; Barbosa, 2008). Essa produção textual é um espaço/tempo singular de produção da *(auto)formação* (Josso, 2004), pois se caracteriza tanto pela busca por res-

1 Por se tratar de escrita (auto)biográfica, esta pesquisa não foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da universidade, considerando que a reflexão apresentada parte das narrativas de uma das autoras.

postas quanto por novos questionamentos que possibilitem compreender escolhas feitas, caminhos percorridos e aprendizagens, na direção de uma docência reflexiva e problematizadora, aberta aos aprendizados de uma vida atravessada por tantas outras.

O memorial de formação é uma das modalidades previstas para a escrita do trabalho de conclusão de curso na licenciatura em Educação Física da UFES. No Projeto Pedagógico de Curso, esse tipo de trabalho corresponde a

[...] um exercício de interrogação de nossas experiências e de informações que confirmam novos significados ao nosso presente. É o resultado de uma narrativa da própria experiência retomada a partir dos fatos significativos que nos vêm à lembrança. Fazer um memorial consiste, então, em um exercício sistemático de reflexão, escrever a própria história, rever a trajetória de vida e aprofundar a reflexão sobre ela (UFES, 2014, p. 59).

Nossas experiências com essa modalidade de escrita têm indicado que, mais do que reflexão sobre a trajetória formativa individual, a tessitura do memorial se constitui em espaço/tempo de formação não somente para quem o escreve, mas também para quem orienta memoriais de formação como trabalhos de conclusão de curso. Nessa perspectiva, ele se configura como um exercício de interrogação de *experiências formadoras*<sup>2</sup> diversas, interconectadas e capazes de conferir novos significados ao passado e ao presente, possibilitando, também, prospectar o futuro (Abrahão, 2011).

Nesse percurso, a pesquisa (auto)biográfica é por nós compreendida a partir de sua tríplice dimensão: “[...] como metodologia de investigação (a narrativa como fonte de investigação), como fenômeno (o ato de narrar-se reflexivamente) e como processo (de aprendizagem,

de autoconhecimento e de (re)significação do vivido)” (Abrahão, 2011, p. 166). Desse modo, entendemos que as discussões produzidas neste texto – e no próprio memorial de formação do qual se origina – podem contribuir, em perspectiva mais ampla, para o exercício de análise sobre como os estudantes chegam à formação inicial, como a atravessam e como se “despedem” dela. Assim, abrem caminho para analisar relações estabelecidas com o currículo do curso, com as práticas formativas de extensão e de pesquisa, bem como com os estágios extracurriculares, contribuindo para a reflexão e a realimentação de processos de formação inicial e continuada em Educação Física, que configuram, no conjunto, o aprender a ser professor.

Com base nisso, e considerando as especificidades da formação e da docência em Educação Física, o que move este texto são as interrogações sobre as relações que as experiências sociocorporais anteriores à entrada na universidade estabelecem com a escolha da área de formação e como interferem no processo formativo para uma atuação que tenha como objeto de ensino-aprendizagem o corpo e as práticas corporais, pensados em perspectiva sociocultural.

Para isso, tomamos como fonte principal o memorial de formação desenvolvido por uma estudante como trabalho de conclusão de curso. Tal texto começou a ser escrito quando a discente iniciava o sétimo período do curso de licenciatura, no segundo semestre de 2021. Somamos a esse memorial relatos de experiência, portfólios e registros em cadernos, todos produzidos durante a formação inicial da estudante em sua relação com os diferentes espaços/tempos de aprendizagem da docência nos quais esteve imersa entre 2018 e 2022. A análise dessas fontes é realizada em busca de compreender particularidades de uma trajetória de formação na relação com as práticas corporais. Para isso, adotamos a *metodologia de pesquisa-formação* (JOSSO, 2004), que estabelece como objeto e sujeito da investiga-

2 Partimos do conceito de *experiências formadoras* – no modo como é definido por Josso et al. (2004) – que se desenvolve na situação biográfica de cada sujeito que constrói, em sua formação, as significações a respeito do aprendido: aprendido a fazer, a ser e a pensar. Portanto, considerar as experiências formadoras implica identificar quais narrativas, a partir da reflexão retrospectiva do sujeito, consolidam esquemas de pensamento e sentido a respeito do mundo e do conhecimento.

ção o indivíduo que narra, considerando que toda narrativa individual é atravessada por experiências e vozes diversas que constituem o sujeito. Assim, ao partirmos das histórias de uma vida, abrimos caminho para “[...] explicitar a singularidade e, com ela, vislumbrar o universal, perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos, em busca de uma sabedoria de vida” (Josso, 2004, p. 9).

Com Nóvoa (2004, p. 16), compreendemos que “formar é sempre formar-se” e que “toda a formação é (auto)formação”, pois pertence a cada um o exercício de transformar em aprendizados os conhecimentos que adquire e as relações que estabelece com os outros e com as coisas. Tornar-se formador (ou professor), portanto, implica o exercício de autorreflexão sobre si mesmo e sobre suas práticas, assim como sobre uma formação contínua que vai aperfeiçoando os conhecimentos e qualificam as competências desse profissional (Nóvoa, 2004).

O exercício de autorreflexão, no caso deste texto, se constitui na relação com memórias, por isso dialogamos com Bosi (1979, p. 17), que ensina que: “Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado”. Assim, as memórias reconstituídas e problematizadas neste texto são caminhos que possibilitam releituras e reinvenções do passado, que ajudam a compreender processos (auto)formativos vividos no presente.

## Ser professora como caminho: uma escolha?

A escolha pela área de formação inicial depende, como lembra Valle (2006, p. 181), de múltiplos fatores. No caso da carreira docente, ela pode resultar de “[...] uma decisão consciente ou inconsciente tomada durante a escolarização média, ou até mesmo antes dela, em razão da atração que a carreira docente exerce sobre

o jovem estudante”, ou pode “[...] ser provocada pela impossibilidade de concretizar um outro projeto profissional, seja devido a circunstâncias diversas de ordem pessoal, [...] seja pela oferta limitada de habilitações profissionais, em que predominam igualmente as estruturas objetivas dessa condição” (Valle, 2006, p. 181).

No caso específico da Educação Física, o processo de escolha pelos estudantes costuma seguir uma tendência de valorização de disciplinas da área biológica do curso em detrimento de outras, vinculadas à área de humanidades, por exemplo. Segundo investigações de Figueiredo (2004, p. 101), essa tendência se vincula “[...] à concepção de Educação Física como promotora da saúde”, geralmente fundamentada na relação com as experiências sociocorporais acessadas anteriormente ao curso, dentro e fora da escola. Assim, o estudante em formação inicial, em geral, passa a transpor suas experiências anteriores para o curso, de modo a supervalorizar determinadas disciplinas ou conhecimentos pautados, principalmente, em certas concepções de Educação Física e em experiências sociocorporais conhecidas. Isso contribui para a produção de apenas um tipo de relação epistêmica com o saber, o que leva alguns estudantes ao “[...] sentimento de que não aprenderam nada se comparado ao que já sabiam” (Figueiredo, 2004, p. 104).

A estudante cuja trajetória é narrada e problematizada neste texto não parecia seguir inteiramente essa tendência. Indica em seus registros memorialísticos que não fazia ideia de que área de formação escolher no último ano do Ensino Médio. Inicialmente, a docência não estava no seu horizonte: costumava pensar no curso de Administração; contudo, após ter realizado o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), passou a cotejar seu resultado com as notas de corte dos cursos disponíveis na única universidade pública do estado. Tinha, naquele momento, dezessete anos e seria a primeira da família a cursar o ensino superior, de modo que, no seu entendimento, valeria a pena tentar qualquer caminho. Diante da alta

nota de corte do curso de Administração e das incertezas sobre o que de fato gostaria de viver academicamente, optou pela licenciatura em Educação Física. Os motivos eram simples: teria maiores chances de ingressar no ensino superior e gostou do currículo do curso, tendo se interessado, principalmente, por disciplinas biológicas e anatômicas, que possuíam relação com a área da saúde, mas também por aquelas que dialogavam com as humanidades.

A estratégia de escolher um curso cuja entrada é menos concorrida é observada por Figueiredo (2008), que considera que as chances de sucesso vislumbradas determinam, por vezes, as escolhas. Assim, “As pessoas tendem a tirar do horizonte aquilo que lhes parece inacessível, em uma forma de se livrar de possíveis frustrações” (Figueiredo, 2008, p. 104).

Diante dessas questões, a estudante narra a chegada ao curso de Educação Física – Licenciatura como um marco em sua vida e nas vidas de seus familiares e amigos. Tomada de inseguranças e incertezas, estabeleceu as primeiras relações com o curso surpreendendo-se com as possibilidades de acesso ao conhecimento que ele oferecia e passando a questionar, de certo modo, as vivências de Educação Física que acessou durante a educação básica:

As minhas poucas experiências com a Educação Física escolar durante o processo de escolarização me fizeram acreditar que a Educação Física se resumia apenas a esportes e jogos, sendo estes, ainda, resumidos aos quatro esportes mais conhecidos, como: o futebol, handebol, basquete e voleibol. No entanto, ao chegar à graduação, tive uma surpresa bastante positiva ao me ver equivocada quanto a isso e a compreender que, na verdade, a Educação Física é um campo de conhecimento muito mais abrangente do que o que eu havia visto nas minhas aulas na educação básica. Com as aulas e leituras realizadas durante as disciplinas do 1º período do curso, o meu entendimento sobre a Educação Física mudou: de uma disciplina escolar de caráter recreativo, sem uma organização e planejamento de conteúdos, em que os estudantes podiam fazer o que bem quisessem, para um campo do conhecimento, com aplicação acadêmica e teórico-prática complexa, que toma como objeto o ser

humano em suas dimensões corporais, culturais e sociais, enquanto estabelece aproximações e discussões com a História, a Biologia, a Psicologia, a Sociologia, a Política e várias outras áreas, além de tematizar/abordar as práticas corporais em suas dimensões culturais, sociais e biológicas (Memorial de Formação, 2022, p. 40).

Desse modo, as reflexões e os questionamentos acessados nas disciplinas, com base em uma compreensão sócio-histórica e cultural da área, ampliaram seu interesse pelo curso e pela diversidade de conteúdos, os quais nem sempre pôde acessar, conhecer e experimentar durante sua escolarização, talvez devido ao foco em modalidades esportivas hegemônicas, ou à ausência de planejamento e organização das aulas – possibilidades também registradas em pesquisas que analisam narrativas de estudantes da graduação, como em Figueiredo (2008) e Quaranta e Pires (2013). Portanto, ao mesmo tempo em que se encantava pelas possibilidades apresentadas por esse campo do conhecimento, a estudante vivia um misto de felicidade, pelo ingresso na universidade, e de inadequação, decorrente da falta de afinidade com os conhecimentos experimentais:

A partir das relações iniciais com os professores e colegas, passei a refletir muito e a questionar a minha opção por esse curso, pois todos eles, ou a maioria, tinha um histórico esportivo ou haviam dado à Educação Física um significado especial em suas vidas, enquanto eu, durante toda a minha formação, quando criança e adolescente, tive pouquíssimo contato com os esportes ou com a Educação Física como prática escolar. Com exceção das aulas de natação no Ensino Fundamental, tive pouco ou nenhum interesse e/ou até mesmo possibilidade de acesso a outras práticas corporais (Memorial de Formação, 2022, p. 41).

A questão levantada pela estudante nos primeiros registros, relativa à ausência de práticas corporais ao longo de sua trajetória, seja pessoal, seja escolar, torna-se, já ao final da graduação, o eixo de reflexão de seu memorial de formação, no qual ela questiona:

Como eu, desprovida de experiências com as práticas corporais na Educação Física, poderia

atuar na área e ainda ser professora de outros sujeitos? De que forma poderia possibilitar uma experiência formativa aos meus alunos, que faça sentido e produza significado para eles, sendo que eu mesma não tive uma experiência assim na Educação Física? Como posso ser uma professora competente? Como questionamentos como esses atravessam a formação dos licenciandos em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD/UFES)? (Memorial de Formação, 2022, p. 12).

Em investigação realizada há mais de uma década, Figueiredo (2008) indicou que, por vezes, a escolha do curso decorria também da identificação com o esporte de alto nível ou da própria vivência escolar voltada para o esporte, ou seja, pela experiência social que o aluno mantinha com esse campo do saber. Alguns anos mais tarde, Quaranta e Pires (2013) reafirmaram a importância das experiências anteriores dos estudantes no processo de formação para a docência. Para os autores, estas se somam àquelas decorrentes da inserção sistemática do estudante na cultura escolar, realizada, principalmente, nos estágios supervisionados. No nosso entendimento, entretanto, o estágio é uma etapa significativa da formação que tem um papel diferente, a depender de cada percurso formativo.

No ritmo das reflexões produzidas pela estudante sobre sua entrada na formação inicial, ela diz ter começado a se questionar sobre se deveria permanecer no curso, pois ainda não havia certezas sobre o que gostaria de estudar e com o que gostaria de atuar profissionalmente. Mas a questão de fundo dessa indagação era a seguinte:

[...] parecia que eu tinha pouca ‘bagagem’ com as práticas corporais, comparada aos meus colegas. Percebi que após eu realizar o sonho de entrar na universidade, agora eu deveria me formar e, talvez, a área escolhida não fosse aquela com a qual me identificasse. O sentimento de realização e alegria ao conseguir a vaga foi tomado pelas inseguranças com a carreira, afinal, minha escolha situou-se no campo da estratégia de ação,<sup>3</sup> pela maior facilidade de ingresso em rela-

ção a outros cursos. Então eu **venho de uma não relação com as práticas corporais para uma graduação em Educação Física que tematiza diretamente as práticas corporais** (Memorial de Formação, 2022, p. 42, grifo nosso)

O processo reflexivo que se seguiu a essa constatação envolveu o reencontro com memórias mais distantes, especialmente da infância e da escola, e os questionamentos sobre o percurso pessoal e escolar, o que resultava em novas interrogações: “[...] realmente havia uma ausência de experiências com as práticas corporais antes da graduação ou eu acabei idealizando demais o que deveria ser essa experiência?” (Memorial de Formação, 2022, p. 42).

## Relações com as práticas sociocorporais: de que experiências estamos falando?

Quando pensamos em Educação Física, pensamos em corpos treinados, resistentes, em movimento. Mas um corpo dormindo não é também um corpo? A mudança de mentalidade em relação às experiências sociocorporais viria, para a estudante que é sujeito e autora deste texto, com as reflexões propostas pelo filósofo Rubem Alves (1989) em *O Corpo e as Palavras*. Nesse ensaio produzido por quem não pôde ainda “[...] nem ler os textos sagrados dessa religião e nem examinar os seus catecismos” (Alves, 1989, p. 37), o autor questionava uma certa Educação Física que, em nossa sociedade, transforma o corpo em puro meio para determinados fins de competição, e que nunca encontra paz ou amor em tempos e espaços de brincar e de ser feliz. Essa reflexão remete à ideia de que a Educação Física, muitas vezes, reforça um estereótipo que atende apenas aos corpos ditos perfeitos e, caso ainda não o sejam, esses corpos precisam ser transformados, treinados e ultrapassados.

Essa reflexão levou-nos a compreender que o modo como a estudante enxergava, reativamente, sua participação em aulas de Educação Física e suas experiências corporais

3 Sobre tal perspectiva, ver Dubet (1994).

ao longo da vida baseava-se em um imaginário que tem a performance, a competição e o alto rendimento esportivo como parâmetros. Portanto, ela acreditava que as relações que havia estabelecido até então com as práticas corporais eram insuficientes para cursar Educação Física e para atuar como docente nesse campo do conhecimento.

Para compreender tal posicionamento memorial, recorremos às *experiências formadoras* que emergem das *recordações-referências*, no modo como propõe Josso (2004), pois entendemos que estas ajudam a reconstituir a relação com o passado, de maneira a ressignificar o presente e a perspectivar o futuro. Para Josso (2004, p. 40),

Falar de recordações-referências é dizer, de imediato, que elas são simbólicas do que o autor [que produz a narrativa] compreende como elementos constitutivos da sua formação. A recordação-referência significa ao mesmo tempo uma dimensão concreta e visível, que apela para as percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores. A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí para a frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida. São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro.

Quando se observa o memorial por esse prisma, compreende-se que, caminhando por suas recordações-referências, a estudante vai descobrindo que nos momentos de brincadeiras, ainda vivos nas memórias de infância, encontram-se as primeiras experiências com o movimentar-se, experiências vividas e sentidas no corpo e que nele deixaram marcas e cicatrizes. Inspirada pelo texto de Rubem Alves, a docente em formação se dá conta de que nadou na infância e de que essa relação com a natação

– procurada por recomendação médica devido a problemas respiratórios e realizada em um projeto social – não precisou envolver treinamento de alto rendimento ou competição para ter se constituído em experiência corporal. Ela era espaço de aprendizagem dos fundamentos e também de brincadeira, não para “lutar” contra a água no menor tempo possível, vencendo sua resistência de massa líquida, como as nadadoras que competem em olimpíadas, mas para “abraçá-la” e ter uma experiência de prazer com um fim em si mesmo: para as crianças “[...] a água é parceira num jogo de amor, e nadar é ficar com ela o maior tempo possível” (Alves, 1989, p. 39).

Não é incomum que idealizemos o movimento codificado/institucionalizado como o único válido na Educação Física. Porém, ao compreendermos que o corpo é movimento o tempo todo e que as linguagens e as expressões corporais são objetos de produção do conhecimento, entendemos que não é a reprodução fiel do movimento que almejamos alcançar, mas é a sua recriação e reinvenção, de forma que cada criança, adolescente ou adulto possa se expressar corporalmente ao seu modo, de maneira a possibilitar a expressão da criatividade e a acionar diferentes repertórios (Gomes-da-Silva; Sant’Agostino; Betti, 2005).

Essa ideia decorre do lugar histórico que o corpo tem ocupado na escola: de que corpo e de que práticas corporais estamos falando quando falamos de educação? Segundo Nóbrega (2005, p. 610),

Pensar o lugar do corpo na educação em geral e na escola em particular é inicialmente compreender que o corpo não é um instrumento das práticas educativas, portanto as produções humanas são possíveis pelo fato de sermos corpo. Ler, escrever, contar, narrar, dançar, jogar são produções do sujeito humano que é corpo. Desse modo, precisamos avançar para além do aspecto da instrumentalidade. O desafio está em considerar que o corpo não é instrumento para as aulas de educação física ou de artes, ou ainda um conjunto de órgãos, sistemas ou o objeto de programas de promoção de saúde ou lazer.

O processo de rememorar e indagar as próprias recordações, à luz do aprofundamento teórico, fez a estudante retornar aos seus cadernos e às reflexões anotadas durante uma disciplina do segundo período do curso, que tematizava as relações – sobretudo, as dicotomizações produzidas entre corpo e mente:

Por isso, prezo por uma Educação Física que não enfoque somente os corpos perfeitos, orgânicos, mas o corpo humano em movimento e o corpo humano parado também (porque ainda é um corpo), interagindo com o ser em sua totalidade, incluindo seus aspectos culturais, sociais, psicológicos e biológicos, afinal: ‘[...] o corpo é sujeito e o movimento não é somente físico, é uma expressão individual do sujeito’ (CADERNO DE EFRF, 2018).<sup>4</sup>

O exercício de rememorar, de refletir sobre as memórias, de revisitar cadernos e relatos e de cotejar toda essa produção com os textos lidos no passado e no presente levam a estudante, aspirante a professora, a ver-se de outro modo diante de seus questionamentos iniciais:

[...] percebo que a minha suposta ‘ausência’ de experiências com as práticas corporais não é verdadeira, pois tive experiências. Não foi uma relação construída em um ‘nível de atleta’ como eu idealizava como prática de Educação Física, mas, ainda assim, foi uma experiência de uma Educação Física em paz com o corpo e que não se esqueceu da arte de brincar e de ser feliz, do corpo reconciliado com o espaço e o tempo, não desejando vencê-los, mas apenas usufruí-los<sup>5</sup> (Memorial de Formação, 2022, p. 43).

## (Re)conexão com saberes e práticas corporais que compõem a Educação Física

De acordo com Pereira e Figueiredo (2018, p. 65), “A construção da identidade profissional é um processo que se constitui nas relações e nas

experiências pessoais e sociais do indivíduo, configurando-se como ator e autor de sua trajetória de vida pessoal e profissional”. Compreendemos, assim, que nos tornamos professores de Educação Física durante um processo não linear de formação e (auto)formação (Pereira; Figueiredo, 2018), o que implica reconhecer as nossas influências pessoais e profissionais e as nossas *experiências formadoras* durante a trajetória curricular individual e coletiva, que repercute em um “tornar-se” professora que tenha a nossa identidade.

A partir dos primeiros semestres do curso, os licenciandos estabelecem relações com conhecimentos, conceitos, teorias e temas mobilizados nas disciplinas do currículo formal, que costumam ser o primeiro espaço de socialização na formação inicial. A partir daí, passam a estabelecer conexões interdisciplinares com o currículo. Um dos primeiros saberes acessados no curso de licenciatura em Educação Física diz respeito à história desse campo do conhecimento no Brasil, que envolve desde os métodos ginásticos até a regulamentação que separa a formação entre bacharelado e licenciatura.

Os saberes tematizados nas disciplinas situadas logo no início do curso começaram a favorecer, na perspectiva da estudante, a construção de uma relação de questionamento e de interesse com a Educação Física que superava suas expectativas. Nas aulas, discutiam-se questões variadas, tais quais: conceitos de currículo; estudos anatômicos e fisiológicos do corpo e deste corpo em movimento; práticas corporais como construção histórica, social e cultural e suas implicações na sociedade e na mídia; Educação Física escolar e suas conexões com temas como saúde e lazer; dimensões filosóficas e psicológicas da educação e sua relação com a formação e com o trabalho educativo; inclusão escolar nas aulas de Educação Física, entre diversos outros temas.

Figueiredo (2004) defende a importância de que o processo de formação inicial rompa com as concepções incorporadas de experiências sociocorporais anteriores, positivas ou

4 Trecho extraído de anotações feitas pela estudante durante uma aula da disciplina Educação Física, Educação e Reflexão Filosófica (EFRF), no segundo período do curso (2018/2).

5 A estudante dialoga, nessa reflexão, com Rubem Alves (1989).

negativas, que são transferidas para o curso de licenciatura. Segundo a autora, esse processo deve ser decisivo na construção do compromisso social e político dos futuros professores que atuarão na escola, de modo a eliminar concepções unilaterais de que, por exemplo, Educação Física é sinônimo de esporte e saúde, ou de que exista uma separação entre práticas corporais “femininas” e “masculinas”. Tal rompimento favorece a desconstrução de crenças e mitos que influenciam diferentes visões, hierarquizações e trajetórias relacionadas às experiências sociocorporais.

Ainda que, durante essa fase de formação, a estudante começasse a construir uma relação de afinidade com os conhecimentos socializados nas disciplinas, as dúvidas permaneciam. Todavia, o olhar retroativo e reflexivo para as discussões produzidas e para as relações estabelecidas com colegas e professores favorecia o processo, por vezes lento, de identificar-se com a profissão “escolhida”: ser professora de Educação Física:

A tomada de consciência da minha escolha profissional foi bastante preocupante no início, pois me perguntava se realmente poderia me tornar professora e quais seriam as consequências disso. Os desafios da profissão docente em nossa sociedade, como a desvalorização social e financeira, as condições inadequadas das escolas, a indisciplina dos alunos e as extensas cargas horárias de trabalho, me desmotivaram a continuar. Entretanto, as relações construídas com os colegas de curso e com os professores, que nos traziam exemplos de valorização e significado na profissão, me incentivaram a continuar no curso para compreender os sentidos e finalidades das práticas corporais nas aulas de Educação Física escolar. [...] isso me motivou na busca por me tornar uma docente comprometida e capaz de desenvolver práticas transformadoras junto aos estudantes. Decidi, portanto, persistir no curso, mesmo insegura, buscando estudar mais e **viver experiências na Educação Física que não tive durante o meu processo de escolarização** (Memorial de Formação, 2022, p. 47, grifo nosso).

As experiências a que a estudante se refere dizem respeito também às práticas corporais.

No momento da escrita de seu memorial, já na reta final do curso, a relação com as experiências corporais excedia as vivências da infância com as brincadeiras ou com a natação, tendo em vista aquelas que acessou ao longo do curso e, por isso, seus questionamentos ganharam novos conteúdos e contextos: que experiências corporais foram acessadas durante a formação? Como elas foram vividas? Que relações essas vivências estabeleceram com as possibilidades de prática pedagógica no exercício futuro da docência?

Durante os quatro anos de licenciatura em Educação Física, as práticas corporais são acessadas em disciplinas obrigatórias e optativas que compõem o currículo prescrito do curso e em outros espaços/tempos da formação. Entre as vivências narradas pela estudante, estão as relações com o esporte coletivo, com as danças e com a ginástica.

O primeiro contato com essas práticas ocorreu logo no primeiro período do curso, em uma disciplina denominada Educação Física, Corpo e Movimento. Entre as possibilidades apresentadas como forma de introdução às práticas corporais, a estudante rememora uma aula que ocorreu em uma praia próxima à universidade e cuja temática foi o futevôlei, prática comum entre jovens e adultos naquela região. Essa vivência possibilitou discussões sobre o acesso à cultura local e sobre seus impactos no estilo de vida da comunidade. A reflexão realizada durante aquela aula envolveu a discussão sobre a abertura da escola e da universidade às possibilidades de práticas corporais, de esporte e lazer, disponíveis no local onde estão inseridas. A partir dessa experiência, a estudante destaca a importância desse tipo de aula ao longo de sua formação, pois tal prática aponta para possibilidade de o curso oferecer diálogos com os espaços/tempos da comunidade de que faz parte, que nem sempre se identifica com o espaço universitário. Tal observação a leva a concluir que:

Como futura professora de Educação Física, foi importante ter essa percepção de compromi-

so social para abordar essas informações com os alunos na escola, para que eles frequentem os locais de manifestações culturais e lutem pelos seus direitos de lazer e qualidade de vida, como cidadãos pertencentes a uma determinada comunidade (Memorial de Formação, 2022, p. 48).

Outra prática corporal que a licencianda acessou durante a formação foi a dança, no terceiro período do curso, em três disciplinas que funcionavam como eixo daquele semestre<sup>6</sup>. A memória da estudante registra o ponto alto desse processo, que envolveu a participação na Semana Cultural do CEFD/UFES, juntamente com a turma da Oficina de Docência em Danças e Folguedos:

A apresentação foi avaliação e encerramento da oficina, que tinha como temática as danças culturais diversas, como o maculelê, as danças pomeranas, o forró etc. Para a apresentação cultural, a turma deveria escolher um estilo para realizar uma coreografia, e escolhemos o forró como tema da nossa apresentação, sendo uma experiência divertida, criativa e desafiadora de ensaios. A experiência com a dança durante esse período foi intensa, ao mesmo tempo em que foi formativa, pois havia uma disciplina, uma ATIF e uma Oficina focadas na dança, o que possibilitou a oportunidade de conhecer e expressar os fundamentos aprendidos sobre essa prática nas aulas, além de apropriar-se dos seus fundamentos para futuramente trabalhar a dança na escola, com a intenção de promover essa prática junto aos alunos, como forma de incluí-los em diferentes espaços (Memorial de Formação, 2022, p. 49).

6 Esse eixo é formado por três disciplinas, entre as quais estão Atividades Interativas de Formação e Oficinas de Docência, que “[...] situam-se a partir do segundo período do curso de Licenciatura em Educação Física da Ufes e contemplam temáticas específicas vinculadas a outras unidades curriculares e disciplinas ofertadas no mesmo período. De modo particular, aliam-se tematicamente às disciplinas que envolvem conhecimento e metodologia do ensino das diferentes práticas corporais, entre as quais estão o jogo, a dança, a ginástica geral, os esportes coletivos, os esportes individuais e as lutas. Formam, então, unidades relativas às vivências das práticas corporais, com base na experimentação da docência (Oficinas), da experimentação do conhecimento envolvido no processo de aprender a ‘ser professor’ (Atifs) e do conhecimento das práticas corporais mediadas como objeto de ensino (Conhecimento e Metodologia)” (CRUZ et al., 2022, p. 7).

O encontro com a dança proporcionou discussões sobre questões de gênero e sexualidade nas aulas, pois possibilitou entender como ocorrem as representações hegemônicas de gênero que impõem regulações sobre os corpos dançantes. A intenção era preparar os licenciandos para possíveis situações de conflito com as famílias, com os estudantes, com as religiosidades e, até mesmo, com as equipes pedagógicas das escolas em que viessem a atuar, quando tematizassem a dança como conteúdo das aulas de Educação Física.

Na mesma direção, a Oficina de Docência em Ginástica Geral, realizada no quarto período do curso, deixou marcas para os aprendizados da docência em Educação Física. Enquanto aprendia e experienciava a ginástica acrobática, a estudante entendia como aquela prática poderia ser inclusiva, de modo a acolher a diversidade, em vista da “[...] possibilidade que ela abre para trabalhos realizados coletivamente, [...] podendo ser desenvolvida com pessoas de diferentes composições físicas, o que é uma característica que a favorece e facilita sua inserção no ambiente escolar” (Memorial de Formação, 2022, p. 50).

A experiência com a ginástica foi intensa: uma disciplina, uma oficina e uma ATIF, todas ministradas pela mesma professora, que sistematizou o conteúdo de modo a possibilitar a abordagem daquela prática em três diferentes perspectivas: uma introdução histórica das ginásticas, uma etapa de produção de materiais alternativos e um tempo dedicado à experimentação das diferentes modalidades. Tal procedimento possibilitou conhecer fundamentos e técnicas dessa prática, pensando em sua socialização futura na escola.

Além disso, a estudante destaca, nesse processo, momentos prazerosos, como aqueles em que realizou atividades de produção de trabalhos coletivos e planos de aula, em que aprendeu movimentos ginásticos como rolamento, vela, saltitos etc.; em que experimentou equipamentos da ginástica rítmica e artística e em que realizou uma composi-

ção coreográfica com base nos movimentos aprendidos.

Assim, todas as experiências sociocorporais adquiridas durante a minha trajetória na graduação ampliaram o meu repertório cultural e corporal de movimento com práticas que eu ainda não conhecia e não imaginava que seria capaz de realizar algum dia. Dessa forma, essas aulas me permitiram uma aprendizagem corpórea dos conteúdos, mudando a forma como eu via as práticas corporais, o corpo, e, como eu me via na Educação Física, refletindo sobre como este ‘provar’ (no sentido de experienciar) as práticas corporais, foi importante para a compreensão do próprio do corpo sobre o aprendido (Memorial de Formação, 2022, p. 51).

Nas reflexões extraídas de anotações feitas pela estudante no caderno da disciplina Educação Física, Corpo e Movimento (EFCM), realizada no primeiro período do curso (2018/1), a professora em formação havia inicialmente registrado como compreensão das práticas corporais: “[...] atividades de expressão e apreensão da realidade criadas pelo ser humano imerso em cultura, em uma determinada sociedade, em um determinado período histórico” (CADERNO DE EFCM, 2018). Nesse processo, o corpo era compreendido como a “[...] expressão da cultura, assim como a cultura se expressa no corpo” (CADERNO DE EFCM, 2018).

O olhar de retomada lançado para os registros do começo da formação, todavia, levam a estudante a ver-se como futura professora de Educação Física que vivenciou experiências corporais ao longo da vida, mas especialmente durante a formação inicial. Ela compreende, a essa altura, que as aulas de Educação Física na escola são espaços/tempos para oferecer aos estudantes movimentos que eles ainda não conhecem e que talvez não imaginassem ser capazes de realizar, porque o objetivo de tais práticas não é apenas aprender a executar o movimento institucionalizado/codificado, ou conceitualizado/teorizado, mas é ter o espaço para expressar “[...] novas mensagens gestuais, imprevistas e inusitadas” (Gomes-da-Silva; Sant’Agostino; Betti, 2005, p. 37) que integram

a cultura corporal. Desse modo, permite-se a experiência da criação e da descoberta.

## Experiências pedagógicas com as práticas corporais em projetos e estágios: a docência a caminho

Pimenta (2000, p. 26) alerta que “O futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir de seu próprio *fazer*”. Assim, durante a trajetória de formação inicial, a aprendizagem da docência ocorre em diferentes espaços/tempos, que excedem o quadrilátero da sala (ou da quadra) de aula. Ela ocorre também na relação com projetos de pesquisa, de extensão e com programas integrados de iniciação à docência, assim como por meio dos estágios supervisionados e extracurriculares. Tais projetos, além de garantirem a permanência dos estudantes na universidade, por meio da oferta de bolsas, têm a intenção de ampliar os saberes docentes e de promover relações de proximidade com a prática pedagógica. Para a estudante cuja trajetória está em análise neste texto, a participação nesses diversos espaços/tempos da formação colaborou para sedimentar sua relação identitária com a Educação Física e com a docência, pois permitiu-lhe olhar para as práticas corporais de outro modo:

A participação nesses projetos, programas e estágios foi muito importante no meu processo formativo, pois tais vivências abriram caminhos para a realização das minhas primeiras intervenções pedagógicas com as crianças da educação básica. As ações desenvolvidas deixaram marcas de experiências formativas importantes que despertaram o sentimento de pertencimento e identidade com a Educação Física escolar, além de satisfação com o trabalho pedagógico realizado. Afinal, quando nos entregamos à experiência, esta pode nos afetar de tal modo a produzir mudanças, nos deixar marcas, deixar alguns vestígios, alguns efeitos, visto que somos um ‘ugar de passagem’ do que nos acontece e nos toca (Memorial de Formação, 2022, p. 52).

A primeira experiência nesse sentido ocorreu logo no primeiro período do curso, quando a licencianda integrou, voluntariamente e, depois, como bolsista, o Laboratório de Educação Física Adaptada (LAEFA), inserido em um amplo programa de ensino, pesquisa e extensão denominado “Práticas corporais de esporte e lazer para pessoas com deficiência e seus familiares”. Este abriga três projetos de extensão, entre os quais está “Brinquedoteca: aprender brincando”, no qual a estudante atuou durante todo o primeiro ano da graduação.

A estudante narra essa experiência como marcante e significativa para a sua formação, considerando que aquele laboratório organiza-se como espaço de prática pedagógica e formação profissional, dentro da tríade ensino, pesquisa e extensão. Além disso, as atividades desenvolvidas, que aconteciam no espaço da brinquedoteca, visavam a atender crianças com e sem deficiência. Portanto, conformavam-se como campo de estágio e de práticas em disciplinas que tematizavam a inclusão. A condução das atividades pressupunha uma orientação teórica e metodológica, que ocorria antes e depois das aulas, vista pela estudante como “[...] momentos de muito aprendizado, principalmente porque foi minha primeira experiência com o ato da docência de fato. Foi onde me senti professora, desenvolvendo as habilidades de planejar uma aula, executá-la e depois refletir sobre ela, avaliando o processo” (Memorial de Formação, 2022, p. 53). A reflexão sobre essa experiência formativa leva a pensar na formação que excede os conhecimentos socializados na sala de aula, de modo que:

Pensar a formação pressupõe encontrar caminhos de continuidade e indissociabilidade entre **ensino, pesquisa e extensão**. A formação precisa ser repensada como algo que transcenda as atividades de ensino, mas não prescindir dela; vá para além dos horizontes da sala de aula, mas não a descarte; seja apresentada a partir de um ambiente complexo que auxilie o acadêmico a refletir para desvendar as coisas do mundo e da profissão, a partir das construções nas atividades de ensino; da ação nas práticas pedagógicas

e nos projetos de extensão; da investigação nos programas de ensino, pesquisa e extensão, aí sim, pressupondo a formação reflexiva do professor (Maffei; Verardi; Pessoa Filho, 2016, p. 160, grifo nosso).

Com os autores, compreendemos a importância de uma aprendizagem docente que integre ensino, pesquisa e extensão na formação de professores, que parece ter como elemento de mediação a experimentação pedagógica. Silva e Krug (2013) também enfatizam que a aprendizagem docente caracteriza-se por saberes plurais construídos a partir de diversos contextos, circunstâncias e instituições: da experiência pessoal/profissional, dos saberes socializados nas disciplinas e das atividades teórico-práticas proporcionadas pelo curso de formação.

Durante a trajetória no laboratório, os estudantes produziam relatórios e portfólios sobre sua experiência. A narrativa a seguir, extraída de um desses escritos, contempla aspectos da formação pessoal, acadêmica e profissional da discente na relação com esse ambiente:

A minha experiência no projeto [...] tem sido de grande aprendizagem metodológica e pedagógica durante esses últimos 5 meses. [...] pude aprender sobre como é feito todo o processo de intervenção com os alunos, desde o planejamento da aula até o momento de avaliação e planejamento para as próximas intervenções. Além disso, a mediação pedagógica na perspectiva da inclusão de crianças com e sem deficiência em um mesmo espaço também tem sido uma importante aprendizagem na minha formação pessoal, primeiramente. Pude aprender e entender melhor a questão de promover uma maior equidade, pois cada criança, tendo deficiência ou não, tem as suas particularidades e potencialidades, que podem ser exploradas e aprimoradas de acordo com o que cada uma precisa, e que o mérito da ‘receita de bolo’ não funciona para todos, pois cada criança é diferente. [...] Nesse sentido, a minha experiência de formação no LAEFA me permitiu uma formação em educação física que valoriza as relações humanas pensadas sob o foco multicultural, visando a atender as diferenças, permitindo a expressão da criança em seu próprio ritmo, tendo suas características

individuais respeitadas (PORTFÓLIO LAEFA, 2018).

Após a passagem por aquele espaço, a estudante dedicou-se, no segundo ano da formação inicial, ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Para Souza et al. (2019), o início da docência para os professores costuma ser um intenso período de dificuldades; por isso, o PIBID pode ser um exemplo de programa de indução, com foco na formação inicial e início da carreira. Segundo Souza et al. (2019, p. 143), essa iniciativa leva “[...] a um diálogo concreto e mais efetivo entre as instituições formadoras de professores e as escolas públicas de educação básica”. Assim, a futura docente pôde acessar elementos da docência fora da universidade, isto é, na escola, pela primeira vez. Para ela, essa experiência foi fundamental para promover a aproximação com o ambiente escolar, bem como fomentar a reflexão.

Como parte desse projeto, a licencianda realizou mediações pedagógicas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), juntamente com outro bolsista e sob a supervisão da professora de Educação Física da instituição. As crianças com as quais os bolsistas trabalharam tinham entre 2 e 3 anos de idade, o que os desafiava, porém eles puderam experimentar a autonomia para planejar as aulas a serem ministradas em um dia da semana, sempre de acordo com o projeto pedagógico da escola e com o projeto em andamento da Educação Física, intitulado “Anima-Ação”, cujo objetivo era dialogar com o universo das animações infantis presentes no cotidiano daquelas crianças. Por meio desta proposta pedagógica, a estudante e sua dupla decidiram trabalhar com jogos e brincadeiras a partir de recursos de mídia (vídeos e fotografias). As memórias daquele momento despertam uma reflexão sobre os desafios de chegar à escola como professora em formação:

Os desafios de atuar com crianças muito pequenas (2 a 3 anos) durante as aulas de Educação Física só acrescentaram às minhas experiências

adquiridas. A sensação de desconforto e de não saber o que fazer em alguns momentos imprevisíveis, como a não adesão a uma atividade que pensei que seria divertida, era combustível para reflexão das práticas que viriam posteriormente. Dessa forma, as práticas e o aprender a refletir sobre as aulas me ajudaram no percurso em minha formação e no meu processo de me constituir como docente. No PIBID soube estratégias utilizadas para saber o que fazer em determinadas situações, sempre com orientação dos professores coordenadores do programa e da professora supervisora do CMEI (Memorial de Formação, 2022, p. 57).

O PIBID, portanto, possibilitou um olhar para as relações entre conhecimentos teóricos e experimentações pedagógicas. Isso levou a estudante a um processo de construção do conhecimento, a partir da observação das aulas da professora supervisora e por meio do exercício de repensar práticas para, então, construir caminhos para uma atuação pedagógica.

Esse movimento entre teorização e experimentação foi crucial para que a discente compreendesse como os temas estudados nas disciplinas do curso de formação poderiam subsidiar a docência e como o professor precisa ser também pesquisador e autor da sua própria prática, de forma a saber lidar com os desafios encontrados na escola e na ação docente. Tal construção, portanto, envolve a formação constituída no âmbito da prática docente, mas também a formação institucional e a autoformação (Fraga; Figueiredo, 2015).

A experiência em sala de aula foi bastante formativa para nós, bolsistas graduandos em educação física, [pois] tivemos a chance de compreender a relação da fundamentação teórica estudada na universidade com a prática pedagógica no cotidiano escolar da educação infantil. Com a intervenção que realizamos no PIBID, podemos nos aprofundar nos estudos e refletir sobre a nossa ação, a fim de (re)elaborarmos a nossa prática docente, para uma futura atuação na educação infantil, de forma a oferecer às crianças um ensino de melhor qualidade (PORTFÓLIO PIBID, 2019).

A estudante também narra ter realizado, no segundo semestre de 2019, um estágio não

obrigatório, externo à universidade, em um Instituto Federal local, com o projeto “Iniciação e aprimoramento de modalidade esportiva em natação”. Ela indica em seus registros que esta se configurou como uma oportunidade de ampliar suas possibilidades de trabalho para além da Educação Física escolar, pois sua atuação envolvia o ensino da natação para crianças. Ao mesmo tempo, esse foi um retorno a uma modalidade conhecida, pois a discente havia frequentado um projeto social semelhante:

A experiência me fez recordar de quando eu fazia aulas de natação como aluna da 5ª série do ensino fundamental; coincidentemente, também fazia parte de um projeto social da prefeitura na época e, atualmente, depois de alguns anos, estava atuando na condição de professora em formação em natação em um desses projetos (Memorial de Formação, 2022, p. 61).

Sua atuação no projeto encerrou-se em março de 2020, quando todas as atividades presenciais foram interrompidas devido à pandemia da doença causada pelo vírus SARS-CoV-2 (ou novo Coronavírus), a Covid-19. Tal evento levou-nos a reorganizar nossas vidas e a nos adaptarmos a viver em distanciamento social durante os anos de 2020 a 2022. Houve paralisações das aulas na universidade e nas escolas, dos estágios obrigatórios e não obrigatórios, das atividades e dos projetos de extensão e, como consequência, um atraso de seis meses na graduação, até que as atividades retornassem por meio do ensino remoto temporário/emergencial. Sem contato presencial com os professores, com as escolas e com outros estudantes, e diante das aulas por meio de plataformas *on-line*, a vivência de experiências formativas cedeu lugar a novas dúvidas e conflitos interiores, além de angústias em relação ao futuro e de reflexões mais intensas a respeito da identificação com a docência em Educação Física.

Para que não houvesse mais atrasos nas demandas da graduação, as horas do Estágio Supervisionado curricular, em relação ao qual a estudante nutria grandes expectativas, foram

cumpridas por meio de ensino remoto, sem contato com a escola, com a prática docente e com as crianças. A proposta dos professores de Estágio Supervisionado na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, durante as aulas *on-line*, foi trazer professores convidados para falar da Educação Física escolar e do ser professor, bem como da realidade da educação básica. Em seguida, em grupo, os discentes passaram a construir trabalhos e planos de aula a serem desenvolvidos pelos professores convidados com as crianças na escola. No relato de experiência do estágio, a estudante narra, juntamente com colegas de grupo, os aprendizados possíveis produzidos naquele momento desafiador:

A proposta de ensino dos conteúdos foi elaborada pensando na perspectiva de expor a temática da ginástica de maneira a contemplar as olimpíadas. Deste modo, organizamos o planejamento da seguinte forma: 1ª semana - vivência dos elementos ginásticos gerais; 2ª semana - circuito explorando os saltos; 3ª semana - utilização dos materiais gímnicos e composição coreográfica; e 4ª semana - confecção da fita. Além de mais atividades interativas propostas para serem realizadas pelos alunos, como jogos da memória e caça-palavras sobre a ginástica e indicação de filmes. [...] Isto posto, quanto aos desafios e possibilidades do EARTE, especialmente na disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental 1, entendemos que a experiência agregou de maneira formativa para nós, discentes e futuras professoras, nos ensinando sobre a necessidade de pensar o conteúdo de forma completa e sistematizada, explorando outras possibilidades de materiais didáticos para além dos tradicionais. Afirmamos aqui nossa gratidão à maneira como a professora [de estágio] conduziu a disciplina, [...] buscando sempre alguma forma de termos o contato com a prática das atividades elaboradas, o que colabora e complementa muito em nossa formação durante esse momento difícil. Agradecemos também à forma como a professora estava disponível a conversar sempre com a turma sobre as propostas pedagógicas (RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO, 2022).

Quaranta e Pires (2013, p. 188) compreendem que o curso de licenciatura é espaço

profícuo para ressignificação das trajetórias escolares dos licenciandos durante a educação básica e que o estágio supervisionado é um espaço privilegiado para a reconfiguração de aprendizados anteriores. Desse modo, para os autores, a ausência de vivências preliminares com a docência na área da Educação Física em uma modalidade de ensino a distância – ou no ensino remoto emergencial, como era o caso – pode até mesmo ser remediada pela rememoração das suas histórias de vida com o componente curricular na educação básica, mas, ainda assim, é essencial aos professores em formação inicial adentrar efetivamente nas escolas, para que construam suas experiências no estágio supervisionado:

Por isso, a aproximação entre a escola e a universidade é importante, pois as experiências docentes vividas no estágio deixam legados significativos no desenvolvimento acadêmico e profissional de docentes em formação. Entretanto, no caso específico da licencianda em análise neste texto, que não pôde vivenciar os estágios supervisionados na relação com as escolas, as experimentações anteriores em diferentes espaços/tempos de mediação pedagógica do conhecimento foram fundamentais para sedimentar sua relação com a dimensão experiencial da docência:

Apesar das disciplinas de Estágio Supervisionado (Educação Infantil, Ensino Fundamental – séries iniciais e Ensino Fundamental – séries finais) terem sido realizadas por meio do ensino remoto, posso dizer que as experiências pedagógicas desenvolvidas nas práticas dos projetos e programas como o LAEFA, o PIBID e o projeto de Iniciação e Aprimoramento de Modalidade Esportiva em Natação antes da pandemia, de alguma forma, substituíram as vivências com a docência na área da Educação Física que seriam possibilitadas durante esses estágios (Memorial de Formação, 2022, p. 65).

Ainda em 2020, a estudante se inscreveu no Programa Residência Pedagógica, do qual participou virtualmente e a distância. O Programa é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por

objetivo promover a imersão dos estudantes de licenciatura em escolas da educação básica, desenvolvendo atividades que envolvem a regência de sala de aula e a atuação pedagógica, sob a supervisão de um professor da escola com experiência na mesma área. Entretanto, essa parte da formação também constituiu, para a estudante, um espaço de aprendizados diferentes do esperado, que levaram-na a refletir sobre a docência em situações extremas e emergenciais, como o imposto pela pandemia de Covid-19, pois mobilizaram

[...] saberes que ainda não havia acessado na graduação, por não ter tido a necessidade até então de saber, por exemplo, como dar aulas na escola na modalidade a distância. Aprender isso na prática foi de grande aprendizado, considerando que [...] não sabemos como se dará a educação no futuro (Memorial de Formação, 2022, p. 67).

González e Borges (2015) refletem sobre como a construção do saber docente é alterada durante a trajetória profissional do professor: dependendo de algum acontecimento, o docente adquire um saber diferente daqueles que possuía anteriormente sobre o mesmo assunto. Assim, compreendemos que esse momento de se adequar a um novo cenário de educação em tempos de pandemia foi uma experiência desafiadora, mas importante para a formação e a atuação, especialmente, de estudantes e professoras de cursos de formação inicial, pois proporcionou a aquisição de novos saberes. Na escrita de seu relato de experiência, ao final do primeiro módulo do Programa, a estudante refletiu sobre as consequências do ensino remoto para “[...] a formação e desenvolvimento das crianças futuramente, pois sabemos que as famílias muitas vezes não têm condições, em diversos sentidos, de estar presencialmente com as crianças auxiliando e mediando este processo da aula a distância” (RELATO DE EXPERIÊNCIA RP, 2022). Apesar disso, a estudante entende essa experiência no programa como formativa e proveitosa.

Ainda entre 2021 e 2022, a licencianda realizou um estágio extracurricular não obrigatório em uma escola privada. Desse modo, experienciou, durante a pandemia de Covid-19, o ensino-aprendizagem em uma instituição particular, que tinha uma proposta esportiva de aulas extracurriculares em um programa *After School*, oferecendo aos estudantes matriculados modalidades como: futebol, natação, ginástica rítmica, capoeira, balé, basquetebol, voleibol, xadrez e tênis. Sua principal função nesse programa foi o cuidado com as crianças que dele participavam. A experiência de estágio nessa instituição foi um momento em que pôde, segundo seus registros, vivenciar outra realidade escolar que ainda não conhecia, já que estudou em escolas públicas durante toda a escolarização.

As minhas atividades como estagiária [nessa escola] foram ao encontro do cotidiano do professor de Educação Física da escola, realizando algumas aulas de Educação Física com as turmas do 1º ano, 2º ano e 8º ano do ensino fundamental, nas quais foram trabalhados conteúdos de jogos e brincadeiras para o 1º e 2º ano e esportes para o 8º ano. Ao lembrar das aulas do 1º ano, me recorro de momentos em que tive que resolver conflitos entre alunos que eram temperamentais e extremamente competitivos. Nas aulas do 2º ano, me recorro de como há dias e dias com uma turma, na qual um dia tudo vai ocorrer bem, as crianças vão te receber entusiasmadas para aula e em outro dia parece que tudo está dando errado e ninguém te ouve. Mesmo assim, entendo que essa ‘imprevisibilidade’, que às vezes é ‘previsível’, faz parte do cotidiano escolar, servindo como experiência de aprendizado para nós professores.

Rememorando principalmente uma aula do 8º ano, cujo conteúdo foi o Rugby, **percebo, como futura professora de Educação Física, que não saber jogar um jogo específico ou dançar um tipo de dança, por exemplo, não é o suficiente para anular o meu exercício como docente** (Memorial de Formação, 2022, p. 68, grifo nosso).

Nesse ponto, retomamos o questionamento sobre as relações (anteriores) com as práticas corporais, que, no imaginário construído sobre

a formação, são apontadas como necessárias para a atuação docente do professor de Educação Física. Em diálogo com Figueiredo (2004), entendemos que o “saber fazer” das práticas corporais não significa “saber ensinar” conteúdos da Educação Física. A reflexão da estudante sobre o ensino do *Rugby* na escola indica que antes da aula foi necessário se preparar, pesquisar, planejar e estruturar a sequência didática que possibilitasse o ensino desse esporte, ainda que nunca tivesse experimentado a modalidade. Essa percepção se aprofundou durante o estágio supervisionado no ensino médio, que voltou a ser presencial em 2021, com outro esporte: o basquetebol.

Ao avaliar as experiências vividas durante a formação, na relação com os conhecimentos que acessou em aulas e atividades presenciais e remotas, a estudante conclui que eles contribuíram, em conjunto, para a sua “constituição do ser professora de Educação Física”. Nesses espaços, ela precisou fazer escolhas teóricas e metodológicas e materializá-las em aulas e reflexões, o que exigiu a integração constante entre pensamento e ação e uma capacidade de contínua organização, diante das imprevisibilidades da docência.

Desse modo, concordando com Rezer (2007), compreendemos que, ao nos posicionarmos como professoras de Educação Física, e não como fisiologistas, treinadoras ou filósofas que ensinam, precisamos nos apresentar “[...] de acordo com as exigências da profissão docente em cada contexto, arregimentando e tematizando, de forma crítica, elementos do esporte, da filosofia, da fisiologia...” (Rezer, 2007, p. 43), sem perder de vista o principal: a experiência pedagógica como possibilidade de diálogo entre as diferentes concepções que constituem o campo da Educação Física.

## Considerações finais

Este texto emerge do processo (auto)formativo de uma estudante que se dispôs, durante o curso de licenciatura em Educação Física, a

olhar de modo atento e sistematizado para a sua trajetória, por meio da escrita de um memorial de formação. Iniciou as primeiras páginas de sua investigação (auto)biográfica questionando-se sobre estar ou não no lugar certo, no curso certo. Questionava, principalmente, se estava pronta para ser professora. Seus questionamentos tinham uma razão específica: entrou em um curso de licenciatura em Educação Física sem desenvolver, ao longo de sua trajetória anterior, uma relação de afinidade com os objetos desse campo do conhecimento: o corpo e o movimento. Ao comparar seu repertório de práticas corporais com o de colegas e professores, sentia-se deslocada, por considerar que pouco conhecia dessas práticas.

O processo de refletir sobre as razões que a levaram à universidade e ao curso de Educação Física, bem como o de problematizar as experiências formadoras (Josso, 2004) vividas, conferiram outro sentido a essas experiências. O exercício de narrar o percurso formativo significou mais do que apenas rememorar e contar a história de uma vida. Foi preciso abrir as gavetas e armários, acessar os primeiros cadernos, os portfólios, os relatos, as fotografias. Juntos, esses elementos funcionaram como ativadores da memória, como pontos de partida para a reflexão.

Essa atitude possibilitou encontrar no próprio percurso respostas para as perguntas que, ao final do curso de licenciatura, ainda teimavam em inquietar: era mesmo desprovida de experiências com práticas corporais? Se assim era, seria possível, então, ser uma boa professora de Educação Física? O processo de escrita de si, de leitura, de autorreflexão e de autoinvestigação proporcionado pela produção do memorial foi apontando que termos como “corpo” e “práticas corporais” são muito mais abrangentes do que parecem à primeira vista. Foi o texto de um filósofo, que nada conhecia da linguagem interna do campo da Educação Física, que movimentou o pensamento a esse respeito: existimos corporalmente, somos

corpo em qualquer situação, seja em atividade, seja dormindo, seja brincando. Práticas corporais, no modo como as compreendemos, não estão relacionadas, portanto, apenas a modalidades esportivas, performance ou alto rendimento, de modo que não ter vivido esse tipo de experiência corporal não significa que o indivíduo não viveu experiências, pois “O sentido dos acontecimentos está no corpo” (Nóbrega, 2005, p. 608).

Com essa percepção, o memorial de formação constituiu-se um espaço/tempo para reconectar experiências formadoras que dialogavam com as práticas corporais, incluindo aquelas com as quais a licencianda entrou contato ao longo da formação. À medida em que enumerava as vivências marcantes em aulas experimentais nas disciplinas do curso, a estudante se dava conta de seu repertório com os conteúdos da Educação Física.

Nesse percurso, as experiências em projetos de extensão e em laboratórios, que possibilitavam a mediação pedagógica, ganharam relevo no processo de aprendizagem da docência, por meio da compreensão e do cotejamento de conhecimentos acessados nos espaços de ensino-aprendizagem do curso, da aquisição dos saberes que envolvem o fazer docente e da sedimentação desse conjunto de saberes.

Com este texto, construído de modo (auto) biográfico, defendemos o memorial de formação como elemento profícuo no processo de (auto)formar-se professora. Apostamos na potência dessa ferramenta para a produção de reflexões, por vezes, (trans)formadoras que conferem ao(a) licenciando(a) — mas também a quem o(a) orienta — a possibilidade de questionar o seu processo formativo, de modo a sistematizar os aprendizados que encaminham o(a) discente para o exercício futuro da docência. Apostamos no memorial de formação como fonte que possibilita compreender o modo como, coletivamente, os(as) licenciandos(as) se formam professores(as) nos cursos de licenciatura.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8708>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Metamemória-memórias: memoriais rememorados/narrados/refletidos em Seminário de Investigação-Formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatiana Mabel Nobre (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. 1. ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 179-253.
- ALMEIDA, Luciano de; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O lugar da experiência no âmbito da Educação Física. **Movimento**, v. 17, n. 4, p. 247-263, out/dez. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/20918>. Acesso em 20 jul. 2023.
- ALVES, Rubem. O corpo e as palavras. In: BRUHNS, Heloisa T. **Conversando sobre o corpo**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1989. p. 37-42.
- BOSI, Eclea. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 1979.
- CRUZ, Cristiane Bremenkamp et al. Gestão coletiva, temporalidades e transversalidades nos processos formativos de professores. **Educação**, v. 47, n. 1, p. 1-24, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/56899>. Acesso em: 15 mar. 2023.
- DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos. Experiências sociocorporais e formação docente em Educação Física. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 14, n. 1, p. 85-110, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2395>. Acesso em: 20 jul. 2023.
- FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, v. 10, n. 1, p. 89-111, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2827>. Acesso em: 20 jul. 2023.
- FRAGA, Rosana Dias; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Formação e aprendizagem na docência em educação física escolar. **Pensar a Prática**, v. 18, n. 2, p. 249-259, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v18i2.25036>. Acesso em: 20 jul. 2023.
- GOMES-DA-SILVA, Eliane; SANT'AGOSTINO, Lúcia Helena Ferraz; BETTI, Mauro. Expressão corporal e linguagem na Educação Física: uma perspectiva semiótica. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, ano 4, n. 4, p. 29-38, 2005. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1307>. Acesso em: 18 mar. 2023.
- GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BORGES, Robson Machado. Conhecimentos acadêmicos, saberes e afazeres pedagógicos do professor de Educação Física: mapeando vínculos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 44, p. 36-48, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2015v27n44p36>. Acesso em: 20 jul. 2023.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MAFFEI, Willer Soares; VERARDI, Carlos Eduardo Lopes; PESSÔA FILHO, Dalton Müller. Formação inicial do professor de Educação Física: produções acadêmicas entre 2005-2014. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 49, p. 146-163, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n49p146>. Acesso em: 20 jul. 2023.
- NÓBREGA, Terezinha Petrucia. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 599-615, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200015>. Acesso em 20 jul. 2023.
- NÓVOA, António. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 11-18.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatiana Mabel Nobre (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. 1. ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- PEREIRA, Gabriella Da Silva; FIGUEIREDO, Zenolia Christina Campos. O tornar-se professor de Educação Física na formação inicial: um olhar sob as narrativas de formação. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, n. 56, p. 62-75, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2018v30n56p62>. Acesso em: 20 jul. 2023.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA,

Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.

QUARANTA, André Marsiglia; PIRES, Giovani De Lorenzi. Histórias de vida e experiências docentes no estágio supervisionado de licenciandos em Educação Física-modalidade EAD. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 19, n. 2, p. 185-205, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.23488>. Acesso em: 20 jul. 2023

REZER, Ricardo. Relações entre conhecimento e prática pedagógica no campo da educação física: pontos de vista... **Motrivivência**, Florianópolis, ano 19, n. 28, jul. 2007. p. 38-62. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/9122/9550>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SILVA, Alexandra Rosa; KRUG, Hugo Norberto. As trajetórias formativas de acadêmicos de educação física do curso de licenciatura da UFSM: contribuições na constituição do ser professor. **Atos de pesquisa em educação**, v. 7, n. 4, p. 1026-1052, 2013. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1026/2228>. Acesso em: 2 mar. 2023.

[view/1026/2228](https://doi.org/10.22456/1982-8918.23488). Acesso em: 2 mar. 2023.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de et al. Formação e aprendizagens de mentoras iniciantes em um programa de indução à docência. **Imagens da Educação**, v. 9, n. 2, p. 141-156, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v9i2.46711>. Acesso em: 15 mar. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – UFES. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Centro de Educação Física e Desportos: Colegiado de Licenciatura em Educação Física, 2014.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do Magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, ago. 2006. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1416/1155>. Acesso em: 15 mar. 2023.

*Recebido em: 29/03/2023*

*Aprovado em: 09/10/2023*



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

# Entrevista



# DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA: ENTREVISTA COM MAÉVI ANABEL NONO

*Isabel Maria Sabino de Farias\**

*Universidade Estadual do Ceará*

<https://orcid.org/0000-0003-1799-0963>

*Maria da Graça Nicoletti Mizukami\*\**

*Universidade Presbiteriana Mackenzie*

<https://orcid.org/0000-0002-4258-1056>

*Maévi Anabel Nono\*\*\**

*Universidade Estadual Paulista*

<https://orcid.org/0000-0002-6015-1105>

## RESUMO

Maévi Anabel Nono, paulista de nascimento, pedagoga de formação, é uma notável pesquisadora brasileira da área de Educação, com estudos voltados para a formação de professores e a Educação Infantil. Apresentamos, aqui, a entrevista com ela realizada, consolidada e validada entre janeiro e fevereiro de 2023, interlocução que objetivou explicitar, mediante questões ligadas às suas experiências de professora e de pesquisadora dos processos de aprendizagem da profissão docente, a reflexão sobre os aprendizados advindos com as várias situações vividas no seu percurso de desenvolvimento profissional. Na entrevista, além de evidenciar uma inserção e atuação na docência e na pesquisa fortemente marcada pela formação no CEFAM, posteriormente fortalecida com o ingresso na graduação e pós-graduação *stricto sensu* – tempo de formação vivido na Universidade Federal de São Carlos, ela destaca os aprendizados e desafios que vislumbra na formação de professor.

**Palavras-chave:** Maévi Anabel Nono; entrevista; professores iniciantes; aprendizagem da docência; Educação Infantil.

---

\* Professora Associada da Universidade Estadual do Ceará (UECE), vinculada ao Centro de Educação (CED) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Pedagoga (UECE). Doutora em Educação Brasileira (UFC), com Estágio Pós-doutoral pela Universidade de Brasília (UNB) na área de currículo, avaliação e desenvolvimento profissional docente. Líder do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/CNPq). Pesquisadora vinculada ao Grupo de Trabalho (GT 8) Formação de Professores da ANPEd. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2.

\*\* Professora titular pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e, atualmente, é professora adjunto III na Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) - Centro de Educação, Filosofia e Teologia /CEFT - Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura. Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Doutorado em Ciências Humanas (PUC-RJ), com pós-doutorado na Santa Clara University, Califórnia, Estados Unidos. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2.

\*\*\* Professora Assistente MS3-2 na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, campus de São José do Rio Preto, SP. Docente do Programa Multidisciplinar Interunidades de Pós-Graduação Stricto Sensu Ensino e Processos Formativos (Unesp São José do Rio Preto, Ilha Solteira e Jaboticabal). É líder do Grupo de Pesquisa Professores e gestores de Educação Infantil: formação, saberes e práticas.

## ABSTRACT

### PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN TEACHING: INTERVIEW WITH MAÉVI ANABEL NONO

Maévi Anabel Nono, born in São Paulo, educator by training, is a remarkable Brazilian researcher in the field of Education, with studies focused on teacher training and Early Childhood Education. We present here the interview conducted with her between January and February 2023, an interlocution, consolidated and validated by her, which aimed to explain, through questions related to her experiences as a teacher and researcher of the learning processes of the teaching profession, the reflection on the learnings from the various situations experienced in her professional development path. In the interview, besides showing an insertion and performance in teaching and research strongly marked by the training at CEFAM, later strengthened with the entry into undergraduate and graduate *stricto sensu* - training time lived at the Federal University of São Carlos, she highlights the learning and challenges she sees in teacher training.

**Keywords:** Maévi Anabel Nono; interview; beginning teachers; learning to teach; Early Childhood Education.

## RESUMEN

### DESARROLLO PROFESIONAL EN DOCENCIA: ENTREVISTA A MAÉVI ANABEL NONO

Maévi Anabel Nono, nacida en São Paulo, educadora de formación, es una destacada investigadora brasileña en el campo de la Educación, con estudios centrados en la formación de profesores y la Educación Infantil. Presentamos aquí la entrevista realizada a ella, consolidada y validada entre enero y febrero de 2023, interlocución que tuvo como objetivo explicitar, a través de preguntas relacionadas con sus experiencias como docente e investigadora de los procesos de aprendizaje de la profesión docente, la reflexión sobre los aprendizajes derivados de las diversas situaciones vividas en su trayecto de desarrollo profesional. En la entrevista, además de destacar una inserción y actuación en docencia e investigación fuertemente marcada por la formación en el CEFAM, fortalecida posteriormente con la entrada en el pregrado y posgrado *stricto sensu* - tiempo de formación vivido en la Universidad Federal de São Carlos, destaca los aprendizajes y desafíos que ve en la formación docente.

**Palabras clave:** Maévi Anabel Nono; entrevista; profesores principiantes; aprender a enseñar; Educación Infantil.

## Introdução

Maévi Anabel Nono, paulista de nascimento, pedagoga de formação, é uma notável pesquisadora brasileira da área de Educação, com estudos voltados para a formação de professores e a Educação Infantil. É professora universitária vinculada, desde 2006, à Universidade Estadual Paulista – Unesp/Campus de São José do Rio Preto – SP, onde lidera o grupo de pesquisa “Professores e gestores de Educação Infantil: formação, saberes e práticas”. Com efeito, a inserção na docência apresentou-se, desde a mais tenra idade, como uma possibilidade, perspectiva fortalecida ao final de sua escolarização básica com o ingresso no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério – CEFAM, experiência inovadora do estado de São Paulo em meados da década de 1980.

Na busca por qualificar-se profissionalmente, a Universidade Federal de São Carlos marca sua trajetória de formação desde a graduação à pós-graduação *stricto sensu*. No mestrado, concluído em 2001, investigou o aprender a ensinar de futuras professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental associado à adoção de casos de ensino, dispositivo de formação que fora seu objeto de estudo desde a iniciação científica, ainda durante sua formação inicial. Este interesse investigativo é aprofundado durante seu doutoramento (2001 a 2005), quando pesquisou sobre casos de ensino e professoras iniciantes, percurso que evidencia a aprendizagem profissional da docência como objeto de estudo fortemente imbricado a formação, atuação profissional e constituição como pesquisadora, interesse certamente tecido pelos caminhos da vida e do trabalho (Farias, 2021).

Sua produção bibliográfica é expressiva do delineamento desse foco de estudo, com artigos e livros abordando os processos de aprendizagem profissional da docência, os professores iniciantes na Educação Infantil, os casos de ensino como metodologia de formação docente e de pesquisa, a formação inicial e continuada de docentes e gestores da Educação Infantil, o

ensino e a gestão em escolas de Educação Infantil. Entre essas produções, um contributo é o livro *Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação*, publicado em 2011, cuja análise decorre de pesquisas financiadas pelo CNPq, CAPES e FAPESP no âmbito da pós-graduação. Nele, nossa entrevistada chama atenção para a necessidade de estudos acerca de “estratégias e metodologias diversificadas para pesquisa e promoção de processos de aprendizagem da docência” e, nessa direção, destaca os casos de ensino como uma dessas possibilidades, argumentando que a relevância desse dispositivo se sobressai em vista do reconhecimento de que “os processos de ensinar ocorrem na interação do professor com o contexto no qual leciona” (Nono, 2011, p. 6). Trata-se de um texto constituído por reflexões sobre os processos de desenvolvimento profissional nas diferentes nas fases da carreira, com ênfase nos primeiros anos de docência, destacados como período de intensas e decisivas aprendizagens em relação aos conhecimentos profissionais, à permanência na docência e ao tipo de professor que o iniciante virá a ser. Uma obra, como anotado por uma aspirante à docência,

[...] enxuta (175p), mas farta de referenciais atuais e análises consistentes sobre o tema. [...] de imenso valor [...]. A leitura é válida para qualquer indivíduo, pois a educação deve ser interesse de todos. Mais especificamente, é um livro indispensável para alunos, professores e pensadores da Pedagogia e de todos os cursos de licenciatura, especificamente por tratar de forma muito minuciosa e explicativa sobre a forma como o professor se desenvolve e aprende a ensinar [...]. (Maia, 2022, p. 74).

Parte significativa da produção de Maévi Anabel Nono é dedicada ao estudo dos processos de aprendizagem da profissão docente, com especial atenção para os professores em início de carreira no contexto da Educação Infantil, razão que motivou a realização desta entrevista. Nestes termos, esta interlocução foi movida pela intenção de explicitar, por meio

da provocação de questões ligadas às suas experiências como professora e pesquisadora, a reflexão sobre os aprendizados advindos com as várias situações vividas no seu percurso de desenvolvimento profissional.

Apresentamos a seguir a entrevista, realizada, consolidada e validada pela entrevistada entre janeiro e fevereiro de 2023.

## ENTREVISTA

Desde o CEFAM, a docência sempre esteve presente em seu processo formativo e acadêmico. Considerando esse período, que vai do CEFAM ao término do doutorado, analise pontos centrais de seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência

Penso que a docência esteve presente em meu processo formativo e acadêmico desde quando ingressei na pré-escola, em 1980. Aos seis anos de idade, costumava observar e pensar muito sobre as ações da minha primeira professora. Ficava imaginando os motivos que a levavam a escolher sempre a mesma criança para ser a primeira aluna da fila para o recreio – ela pedia que todos os alunos ficassem em silêncio e dizia que o mais quieto seria o primeiro da fila; imóvel e sem dizer nada, ficava pensando qual barulho eu havia feito para não ser chamada por ela. Tentava entender os motivos para termos de ficar horas raspando uma lata de refrigerante no cimento do chão da escola para conseguir tirar a tampa e depois construir um porta-lápis. Não haveria uma forma de fazer isso que fosse mais fácil e menos dolorosa para as mãos e braços de uma criança pequena? Além disso, nossos lápis

ficavam no estojo. Imaginava por quais motivos a professora premiava com um lindo foguete – feito de potes de bebida láctea e pintado de dourado com tinta spray – aquelas crianças que conseguiam terminar em primeiro lugar a lição de caligrafia feita no caderno de folhas verdes. Era tão doloroso ter de escrever rápido aquelas letras nesse caderno. E, além disso, escrever rápido deixava as letras feias para toda a vida delas, pensava eu. E que tristeza ganhar o foguete apenas porque chorei, já que não consegui ser a primeira a terminar a lição. Por que esperar a criança chorar, se havia foguetes suficientes para todas? Embora aos seis anos eu não pensasse em me tornar professora, digo que essas experiências vividas na pré-escola foram, e são, decisivas na professora e formadora que sou hoje. Vivências nos primeiros anos do Ensino Fundamental, nos anos de 1981 a 1984, antigo Ensino de Primeiro Grau, também têm muita força nos meus processos de formação docente. Se na pré-escola parecia, para mim, muito difícil estar na escola, a partir da primeira série algo mudou. Eu tentava entender por que motivos agora, com nova professora, era mais importante escrever com letras bonitas do que terminar rapidamente a lição. Lembro que, nos ditados, ela só recitava outra palavra para ser escrita pelas crianças depois que eu terminasse de escrever. “O que havia mudado tanto e de um ano para o outro?”, pensava eu, sem perguntar, já que, naquela época, as crianças deviam ficar quietas, eu havia aprendido. Pensava também por quais motivos as crianças da zona rural tinham uma fileira na sala de aula apenas para elas, separada da fileira das crianças que haviam frequentado a pré-escola e da fileira das crianças que moravam na cidade, mas não tinham nunca ido para a escola. Por que não era permitido conversar na escola? Por que cada criança sentava em uma carteira? Apesar de sempre pensar muito sobre tudo o que acontecia na escola, nunca pensei em ser professora.

A ida para essa profissão aconteceu em função da criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

(CEFAM). Em 1989 foi implantada a primeira turma do CEFAM em um município próximo de onde eu residia. Em 1988, quando eu estava na 8ª série, houve divulgação do CEFAM na escola onde eu estudava e, nesse momento, vivi um certo dilema que já me mostrou que assumir a docência seria um tanto desafiador. Muitos dos meus professores me incentivavam a prestar o processo seletivo para o CEFAM; outros diziam que minha trajetória como aluna mostrava que eu deveria seguir para uma profissão de maior prestígio na sociedade. Nesse momento fui aprendendo diferentes formas de encarar o professor e a docência que estão presentes no cotidiano das pessoas. Comecei a experienciar, já nesse momento, antes de ser professora, a desvalorização da profissão docente. No CEFAM, vivenciei processos fundamentais de aprendizagem da docência. Pude revisitar fatos vividos nos meus primeiros anos de escolarização, podendo analisar cada um deles com apoio de estudos que me foram apresentados pelos docentes do curso. Percebi, nas disciplinas voltadas para a formação dos alunos para ensinar conteúdos específicos para as crianças, lacunas importantes em meus próprios conhecimentos sobre Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências. Como aprender a ensinar as quatro operações matemáticas se eu mesma não havia construído, mas apenas memorizado essa aprendizagem antes do ingresso no curso de formação inicial para a docência? Nas aulas vivenciadas no CEFAM, aprendi que os processos de aprender e de ensinar e de aprender a ensinar se modificam. As práticas das professoras dos meus primeiros anos na escola não estavam equivocadas, estavam localizadas em determinado tempo. Essa é uma aprendizagem que considero essencial em minhas práticas docentes. Entendo que meus alunos do curso de Pedagogia precisam ter clareza de que a profissão docente exige, como as demais, um debruçar-se constante sobre novas descobertas, novas compreensões, novos entendimentos das práticas e conceitos relacionados a ela.

Na busca por entender mais da docência, in-

gressei, em 1996, no curso de Pedagogia. Nesse curso, vivenciei muitas aprendizagens sobre aspectos históricos, filosóficos e sociológicos da Educação. Com a base aprendida no CEFAM, pude aprofundar-me em tudo que me foi oferecido na Pedagogia. Ingressei nesse curso com a intenção de atuar na formação de professores. Por isso, meu olhar para o que era ensinado sempre foi no sentido de entender como o que eu aprendia poderia me auxiliar no trabalho futuro que eu realizaria como formadora de professores. O curso de Pedagogia também me proporcionou muitas aprendizagens relacionadas à pesquisa sobre a docência, além de outras relacionadas com a própria organização do curso e sua adequação à formação de professores. Importante dizer que na época em que cursei a formação inicial para a docência, seja no magistério, seja na graduação, aprendi muito pouco sobre Educação Infantil, que hoje é minha principal área de atuação no ensino, na pesquisa e na extensão. Entretanto, os dois cursos, penso, me ofereceram condições de, ao ingressar no Ensino Superior como docente, ter a segurança de que poderia aprender sobre essa etapa da Educação Básica, entendendo meu próprio processo de aprendizagem da docência como um processo contínuo. No mestrado e no doutorado pude aprender mais profundamente sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente e sobre minhas próprias compreensões sobre como se aprende a ser professor ou professora. Na pós-graduação também pude revisitar meus tempos de aluna, e tive ainda mais clareza da força das vivências na escola, ao longo de minha trajetória desde meu primeiro ano de escolarização, na constituição da professora que eu estava me tornando.

**Comente sobre as principais referências teóricas que têm fundamentado sua atuação como formadora de professores**

## e como pesquisadora, destacando alguns autores e as contribuições que você atribui a eles

Quando ingressei na docência no Ensino Superior, no Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* de São José do Rio Preto, São Paulo, fui contratada para atuar no curso de licenciatura em Pedagogia. Naquele ano, 2006, o curso deveria passar por uma reestruturação curricular que exigia, entre outras alterações em seu projeto político-pedagógico, a inclusão na grade curricular de disciplinas que garantissem a formação do pedagogo para atuar na docência e na gestão em escolas de Educação Infantil. Interessada pela formação de docentes e gestores para creches e pré-escolas, especialmente pelas minhas próprias vivências como aluna, assumi, desde então, como foco de minhas atividades de ensino, pesquisa e extensão na Universidade, a formação de professores para atuar com crianças da Primeira Infância. Nesse sentido, as referências teóricas em que tenho me apoiado encontram-se na área de Formação de Professores, de modo mais geral, e na área da Educação Infantil, de modo mais específico. Na área de Formação de Professores, referências que encontrei durante a graduação e a pós-graduação me acompanham – e muitas delas estão presentes na publicação *Escola e aprendizagem da docência. Processos de investigação e formação* (Mizukami et al., 2002) organizada por pesquisadoras da Universidade Federal de São Carlos, entre as quais a professora Maria da Graça Nicoletti Mizukami, que me orientou nos estudos de mestrado e doutorado, e que, junto com a professora Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, me apresentou, na graduação, possibilidades de entender a docência que seguem na base da minha atuação ainda hoje.

As considerações de Maurice Tardif (2002) sobre os saberes dos professores, as fontes

de aquisição desses saberes e os modos de integração deles no trabalho docente, embora publicadas no Brasil em 2002, seguem fundamentando minha atuação como professora e pesquisadora. Recentemente, Tardif comentou, em entrevista a Samuel de Souza Neto e Eliana Ayoub (2021), que suas ideias sobre saberes docentes permanecem as mesmas. Hoje, preocupada com a docência na Educação Infantil, entendo que essas ideias são essenciais para pensarmos na professora que atua na creche e na pré-escola. É importante dizer que vou utilizar o termo professora porque as mulheres são a maioria nessa profissão, embora também haja professores atuando nessa etapa da Educação Básica. Para pensar na Educação Infantil, tenho dialogado com diversos pesquisadores, especialmente brasileiros, que estão oferecendo importantes contribuições para quem trabalha com a formação para e a pesquisa sobre a primeira etapa da Educação Básica. Estudos desses pesquisadores estão na base, inclusive, de normativas que norteiam a educação da Primeira Infância no Brasil, que será palco do trabalho de minhas alunas – e novamente preciso enfatizar que mulheres são maioria no curso de Pedagogia, por isso o termo alunas. Procuro sempre trazer Maria Malta Campos, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Beatriz Ferraz, Paulo Fochi, Silvana Augusto, Rita Coelho para minhas aulas da graduação e da pós-graduação. Concepções de criança, de currículo, de campos de experiência, de qualidade na Educação Infantil, de direitos das crianças nas creches e pré-escolas, das práticas de cuidado e educação que devem ser oferecidas para os pequenos, são tratadas por esses pesquisadores e norteiam meu trabalho docente e de pesquisa. Também as falas de Adriana Friedmann (2018) sobre a escuta das várias infâncias são essenciais para fundamentar as discussões sobre Primeira Infância que tenho com minhas alunas da graduação e da pós-graduação. O mesmo acontece com os dizeres de Vital Didonet, sempre presente em minhas aulas por tratar as crianças como cida-

dãs com direito de viver a infância como uma etapa da vida com sentido e conteúdo próprios, e não como uma preparação para a vida adulta (Rede Nacional Primeira Infância, 2020). Não posso deixar de registrar que as crianças são importantes referências em minha atuação como formadora e pesquisadora. Hoje, as falas verbais e não-verbais dos bebês e das crianças pequenas estão povoando livros, documentários, documentos, carregadas de saberes da infância que, entendo, precisam estar na base da atuação docente de quem atua na creche e na pré-escola e de quem atua na formação para a docência na Educação Infantil.

## A partir do quadro teórico que você adota como formadora e pesquisadora, comente ao menos 3 conceitos que têm fundamentado suas atividades de ensino e de pesquisa

Como tenho atuado especialmente na formação para a docência, e também para a gestão, na Educação Infantil, vou apontar aqui três dentre os diversos conceitos sobre os quais tenho me debruçado nos últimos anos e que fundamentam as atividades de ensino, pesquisa e também de extensão que venho realizando. São conceitos que se interligam. O primeiro deles é o conceito de criança, que se relaciona fortemente com o segundo conceito, o de escuta. Tenho tentado, em minhas disciplinas da graduação e da pós-graduação, trazer as crianças para o curso de formação inicial. Elas estão presentes nos documentários, nos documentos, nos artigos que seleciono para as aulas. Aparecem, também, nos relatos de estágio e de docência das alunas do curso de Pedagogia e de mestrado em Ensino e Processos Formativos. No Brasil, hoje, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), temos o conceito de criança que deve nortear as práticas docentes e de gestão nas creches e

pré-escolas. A criança deve ser entendida como centro do planejamento curricular e como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Como formadora de profissionais que irão atuar em escolas da infância, entendo que o saber sobre esse conceito precisa estar na base de todos os outros saberes que serão abordados na formação inicial para a docência e a gestão nas creches e pré-escolas.

Caminhando ao lado desse conceito de criança, está o conceito de escuta. Saber que a criança fala e deve ser escutada é fundamental para o adulto que atua com ela no ambiente da escola. Citei anteriormente os estudos de Adriana Friedmann e Vital Didonet, que ressaltam a necessidade da escuta da criança. Sarmiento (2018) também alerta para a importância da escuta da voz da criança na escola e, também, no âmbito das políticas públicas. No Brasil temos a participação das crianças no Plano Nacional pela Primeira Infância (2020), por exemplo. Na escola, especialmente de Educação Infantil, temos a escuta delas em assembleias, conselhos, mas, essencialmente, é fundamental que a escuta das crianças seja entendida como direito delas no cotidiano da escola e, portanto, como saber a ser aprendido na formação inicial para a docência e a gestão de creches e pré-escolas.

Esses conceitos, portanto, de criança e de escuta, já presentes nas normativas para a Educação Infantil no Brasil – e cito aqui as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (Brasil, 2017) –, estão norteadando as atividades de ensino, pesquisa e extensão que venho realizando. Atrelado aos conceitos de criança e de escuta, o conceito de docência com bebês também vem fundamentando minha atuação nos últimos anos. Costumo trazer para as aulas do curso de Pedagogia os escritos de Angela

Scalabrin Coutinho (2013) e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2007). Essas pesquisadoras me auxiliam na tarefa de formar docentes para atuar com os bebês, e também na pesquisa sobre essa docência, afirmando a importância da construção de saberes que garantam uma atuação na creche que sustente o desenvolvimento integral dos pequenos.

## Discorra sobre as principais necessidades formativas que você, como pesquisadora e formadora, identifica no processo de formação inicial de professores

Penso que as alunas do curso de Pedagogia possuem necessidades formativas relacionadas ao lugar que ocupam como estudantes de graduação – e, como atuo no primeiro ano do curso, lido com a transição que vivenciam da Educação Básica para o Ensino Superior – e ao lugar que ocupam como professoras em formação para atuar com crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como alunas universitárias, precisam aprender sobre a universidade, sobre as atribuições nas disciplinas e nos estágios curriculares supervisionados, sobre as formas de ensinar de cada professor, sobre as diversas possibilidades de participar do cotidiano da universidade que vão além de estar presentes nas aulas, sobre ter autonomia na sua atuação como alunas. Como professoras em formação, penso que as alunas possuem a necessidade de se entender como tal, para poderem se comprometer com essa formação. Realizar leituras de forma cuidadosa, vivenciar os estágios de forma intensa, se apropriar dos saberes presentes nas disciplinas, se envolver em pesquisas de Iniciação Científica e em atividades de Extensão Universitária, pensando na articulação delas com sua atuação profissional – todas essas são necessidades que se relacionam com a compreensão de que

estar na universidade, no curso de Pedagogia, é estar em formação docente. Já são professoras, em formação. Outras necessidades formativas referem-se ao que precisam aprender para exercer a docência. A revisão de concepções que estarão na base de sua atuação será necessária, assim como a quebra de certezas sobre o que é ser professora de bebês e de crianças construídas em sua trajetória como alunas na Educação Básica. A construção de saberes sobre práticas docentes nas creches, pré-escolas e escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre estudos e normativas que devem fundamentar tais práticas se mostra também como necessidade formativa no curso de formação inicial. Destaco ainda a necessidade de aprender, nesse curso, que a formação docente não se encerra nele. Compreender que suas práticas se desenvolverão em determinado contexto, e que deverão ressignificar, na escola onde forem exercer a profissão, os saberes construídos na formação inicial. Aprender sobre o lugar do contexto da escola e dos sistemas de ensino na atuação docente é fundamental. Por fim, nesse sentido, aprender a trabalhar de forma coletiva, compartilhando crenças, saberes e práticas, experimentando conflitos, também se coloca como uma necessidade formativa a ser levada em conta no curso de Pedagogia.

## Explicita como você analisa as escolas como locais/comunidades de desenvolvimento profissional de seus professores?

Vou me reportar a experiências em escolas de Educação Infantil vivenciadas quando pude acompanhar duas instituições em momentos diferentes de suas histórias. Uma das escolas encontrava-se na transição de sua gestão, que seguia de uma organização parceira da Prefeitura Municipal para outra organização que buscou, na Universidade, apoio para efetuar

algumas mudanças nas práticas ali oferecidas. Nessa escola, houve uma alteração no quadro de profissionais que ali atuavam, com a contratação de uma nova coordenadora e de novas professoras por meio de processo seletivo. Como formadora da Universidade, pude participar desse processo e do primeiro ano de organização da escola, acompanhando o grupo em situações cotidianas e em conversas sobre as práticas na Educação Infantil. Em outra escola, pude acompanhar um momento de troca de seu quadro docente e de profissionais de apoio e de reformulação da sua proposta pedagógica. Por meio de conversas centradas em temáticas trazidas pelas professoras e em outras que deveriam ser discutidas para a revisão da proposta pedagógica, tive a oportunidade de acompanhar esse importante momento dessa escola. A partir de um olhar para essas experiências, fundamentado na literatura sobre escolas como comunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente, entendo que as escolas constituem locais privilegiados para a formação continuada para a docência. Nas escolas, professoras podem compartilhar vivências, saberes, compreensões sobre normativas educacionais e sobre conceitos que estão na base de suas práticas, sempre levando em conta o contexto em que atuam. A figura da equipe gestora da escola aparece como fundamental na constituição dessas instituições como comunidades para se aprender a docência.

**Discorra, considerando os desafios que cercam a formação de professores no Brasil, sobre as principais necessidades formativas que você identifica em processos de desenvolvimento profissional de professores centrado na escola**

Para que, de fato, as escolas sejam locais de formação docente, elas precisam ser entendidas dessa forma pelas professoras e nas políticas públicas educacionais. Nesse sentido, desde a formação inicial as docentes precisam vivenciar o trabalho coletivo e pensar sobre a escola como ambiente de trabalho e, também, de formação profissional. Considerando as creches e pré-escolas, das quais me aproximo mais por atuar na formação para a docência e a gestão na Educação Infantil, existe uma necessidade de garantia de condições que favoreçam a formação centrada nelas. É preciso garantir tempo e espaço para ações formativas, mesmo em instituições de atendimento das crianças em tempo integral. Parcerias entre escolas e universidades ou institutos de formação também são fundamentais, de modo que saberes construídos no dia a dia das escolas e nas atividades de pesquisa sejam partilhados.

**Pondere sobre o que você tem aprendido com a pesquisa (suas e de outros pesquisadores) para a compreensão e promoção de processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente**

As pesquisas recentes sobre docência na Educação Infantil têm trazido evidências importantes para a compreensão e a promoção de processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de docentes das creches e pré-escolas. Algumas têm revelado saberes que estão na base de suas práticas de educação e cuidado das crianças pequenas nas instituições infantis e que são mobilizados no contexto em que atuam. Outras pesquisas apontam saberes que devem ser valorizados nos cursos de Pedagogia quando se trata da formação para a docência com bebês e crianças pequenas. Pesquisas que não focalizam processos formativos para a

docência na Educação Infantil, mas sim outros aspectos relacionados a essa etapa da Educação Básica e suas especificidades também são fundamentais e ensinam sobre o que é preciso aprender para atuar com a Primeira Infância de modo a proporcionar o desenvolvimento integral dos pequenos. Estudos que focalizam concepções de criança, de currículo da Educação Infantil, que tratam das práticas educativas nessa etapa da Educação Básica, das políticas públicas para creches e pré-escolas, da qualidade nas instituições infantis, dos direitos das crianças nessas instituições, enfim, de tantos outros aspectos dessa etapa educacional tão complexa, ensinam sobre o que deve ser considerado na promoção e desenvolvimento de processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de docentes da Educação Infantil.

### Nessa mesma linha, comente sobre o que você aprendeu/tem aprendido com seus alunos – futuros professores

Tenho aprendido muito com meus alunos e alunas desde 1997, quando ingressei na docência lecionando no CEFAM, onde havia me formado professora da Educação Básica alguns anos antes. Minhas vivências como aluna no mestrado e no curso de Pedagogia me mostraram a importância de que o professor formador se atente para os saberes que emergem de seus alunos, professores em formação. Então, em minha trajetória como formadora, sempre busquei ter uma escuta e um olhar atentos para as posturas, as falas, as aprendizagens, as lacunas que permaneciam na formação das alunas depois das aulas. Acho importante dizer que tive uma breve experiência como professora de curso de licenciatura em Geografia, mas minha carreira sempre esteve voltada para a formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Então, é das alunas em formação para essas etapas da Educação Básica que falo.

Com elas aprendi, por exemplo, que é parte do meu trabalho conversar sobre o lugar que ocupam no curso de Pedagogia: mais do que alunas de Ensino Superior, são professoras em formação. Essa precisa ser a perspectiva delas durante o curso. Noto que esse entendimento altera a forma como encaram os conteúdos tratados nas disciplinas que ministro. Altera sua postura diante de sua própria formação. Com elas também aprendi que preciso oferecer apoio na tarefa de articular os saberes tratados nas diferentes disciplinas do curso de Pedagogia. Superar essa fragmentação do curso é também um aprendizado para elas. E, portanto, precisam de apoio para aprender a relacionar tudo o que estudam com a docência que irão assumir depois de formadas.

Também aprendi que o ingresso na Pedagogia não significa que as alunas saibam qual é o propósito do curso. Saberes sobre o curso de Pedagogia precisam ser tratados com elas, inclusive para validar, ou não, a permanência no curso. Ao longo dos anos de docência também tive mais clareza da importância, para as alunas do curso de Pedagogia, do contato com práticas vividas nas creches e pré-escolas, seja por meio de casos de ensino, mini-histórias, documentários ou observações em situações de estágio. O estudo da legislação, das práticas sugeridas para a docência na Educação Infantil, das concepções sobre educar e cuidar, sobre interações e brincadeiras, tudo isso é aprendido pelas alunas por meio de um olhar atravessado pelas situações reais de quem trabalha com crianças pequenas. Portanto, aprendi, ao longo dos anos, a cada vez mais trazer para as disciplinas essas práticas, para serem vistas e revistas, inclusive aquelas vividas pelas próprias alunas em suas trajetórias escolares. As alunas também me ensinam sobre os conteúdos das disciplinas que ministro. Seus comentários durante as aulas, suas dúvidas, suas produções escritas, conversas, por vezes exigem uma busca de respostas, de aprofundamento no que estou ensinando, de revisão das concepções que sustentam minhas práticas de ensino e de pesquisa, de entendi-

mento das limitações da minha atuação. Acho também fundamental mencionar que minhas alunas me ensinaram que precisam saber do lugar do curso de formação inicial em sua trajetória profissional e de suas potencialidades e limitações. E precisam aprender, no curso de Pedagogia, formas de continuarem se formando professoras quando estiverem atuando nas escolas, levando inclusive ferramentas para seguirem com sua própria formação docente nas diversas etapas de sua carreira.

## Elenque as estratégias formativas que, na sua perspectiva, considera poderosas na promoção de processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional do professor

Penso que as estratégias formativas adotadas para promover processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docentes, especialmente quando se trata da docência na Educação Infantil, devem considerar as necessidades de formação apontadas pelas professoras das creches e pré-escolas e, também, devem garantir que necessidades não percebidas por elas sejam notadas e atendidas. Como estratégias aponto, por exemplo, a realização de encontros coletivos para análise e reflexão sobre práticas de educação e cuidado desenvolvidas com crianças pequenas em instituições infantis. Tais práticas podem ser encontradas em revistas da área de Educação Infantil, em documentários, e podem ser resultado de observações e registros das próprias professoras realizados a partir de seu dia a dia. Realizar registros também se constitui poderosa ferramenta de formação docente. Na Educação Infantil, utiliza-se a construção de portfólios, que exige da docente a realização de registros fotográficos e escritos, além da seleção de quais

deles, e de quais produções das crianças, irão compor o documento. Entendo que o estudo individual e coletivo das normativas e de pesquisas na área de Educação Infantil também se mostra como estratégia formativa cujo uso na formação para a docência com a Primeira Infância é importante. A utilização de casos de ensino e mini-histórias, seja por meio de sua análise ou de sua produção, surge também como ferramenta com potencial para promover processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente. Destaco também o uso da documentação pedagógica na formação para a docência e a gestão na Educação Infantil e aponto, nesse sentido, o trabalho realizado no Observatório da Cultura Infantil no qual se entende essa documentação “[...] como uma forma de produzir conhecimento sobre a Educação Infantil, a partir da oportunidade de aprender a olhar as experiências das crianças na escola e evidenciar o papel da criança no processo educativo, convidando a reposicionar o papel do professor e a construir um contexto educativo de qualidade” (Fochi; Piva; Focesi, 2017, p. 166).

## Você se envolveu, desde o término da graduação, até o final do doutorado, com casos de ensino como estratégia formativa e investigativa. Comente sobre o impacto desse período no seu desenvolvimento profissional como docente na Educação Superior

Essa questão é interessante porque me permite olhar para os casos de ensino sob uma perspectiva diferente. Meu olhar sempre se direcionou para o potencial dos casos como ferramentas formativas e investigativas na formação de do-

centes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por alguns anos, sob orientação da professora Maria da Graça Nicoletti Mizukami, pude investigar potencialidades e limitações do uso dos casos nos processos de formação para a docência. Ao pensar sobre essas investigações, focalizando as implicações delas em meu processo de desenvolvimento profissional como docente do Ensino Superior, posso elencar algumas. A atuação na docência no curso de licenciatura em Pedagogia – e tratarei desse curso porque, como mencionei, minha experiência se dá essencialmente nele – precisa se pautar no uso de diversas estratégias de promoção de processos de aprendizagem profissional docente.

Como formadora, preciso ter o cuidado de selecionar casos de ensino – e essa aprendizagem estende-se também para a seleção de outras ferramentas formativas – que levem em conta saberes fundamentais para a docência – e vou dizer aqui: na Educação Infantil – e que considerem as necessidades de formação dos estudantes. Notem que as implicações das investigações que realizei com os casos vão além de impactos na forma como utilizo esses instrumentos atualmente na graduação. Se aprendi, por exemplo, que o uso dos casos deve ser cuidadosamente planejado, isso vale para qualquer outro instrumento formativo. Se as investigações sugeriram que os casos não são capazes de interferir no contexto em que as alunas irão atuar como professoras, mas podem garantir que se aproximem e reflitam sobre ele ao retratar situações contextualizadas, é preciso trabalhar na graduação com as limitações e potencialidades da formação inicial, de modo geral, diante dos contextos das creches e pré-escolas. Isso implica em se responsabilizar por garantir uma formação sólida para as professoras em formação na graduação, de modo que consigam articular seus saberes construídos ao longo do curso com o ambiente de atuação que irão encontrar. Essa é uma das preocupações que carrego como formadora de docentes para creches e pré-escolas e que trago

desde meus estudos com casos de ensino. Meu envolvimento com casos de ensino permitiu que, ao ingressar na docência no Ensino Superior, pudesse utilizar esses instrumentos nas aulas do curso de licenciatura em Pedagogia nas disciplinas obrigatórias e na disciplina Casos de ensino na Educação Infantil, que pude organizar e segue como disciplina optativa para as estudantes.

### Apresente algumas sugestões, considerando sua trajetória e experiência profissional, para um professor/formador iniciante na Educação Superior

Desde meu doutorado, defendido em 2005, tenho estudado e pesquisado aspectos relacionados ao que professores vivem e aprendem nos anos iniciais da docência. Mais recentemente, tenho centrado minhas atenções nas professoras iniciantes da Educação Infantil. No que se refere ao docente que inicia sua trajetória profissional no Ensino Superior, penso que momentos marcados pela descoberta e pela sobrevivência, apontados por Huberman (1992), também serão por ele vividos. Como afirma Marcelo Garcia (2010), trata-se de um momento de tensões e de aprendizagens intensas em um cenário muitas vezes desconhecido. É um momento de aprender a ensinar e um momento de socialização profissional. Ao ingressar na universidade, penso que o iniciante precisa aprender sobre a instituição de Ensino Superior que será lugar de sua atuação. É preciso saber dos diversos espaços em que irá atuar e que estão além das salas de aula. A docência no Ensino Superior, na graduação e na pós-graduação, está interligada com as atividades de pesquisa, de extensão e também de gestão da instituição. Entendo que seja fundamental para o iniciante procurar conhecer todas as possibilidades de trabalho nesse ambiente. Em alguns casos, é possível que o docente que se insere

na universidade encontre certo apoio nesses primeiros anos de docência. De qualquer forma, havendo ou não programas de apoio ao seu ingresso, é importante que o docente busque conhecer a instituição, entendendo também como ela se relaciona com a sociedade. Que busque, também, se aprofundar no curso, ou nos cursos, em que irá atuar como docente. É necessário saber da legislação, em nível nacional e local, que ampara o curso e que determina o perfil do profissional que se pretende formar. Estar disponível para aprender com os colegas e com os alunos também é fundamental. Ter disposição para pensar sobre as crenças que possui e sobre o professor que está se tornando é igualmente importante.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, dez. 2009.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, dez. 2017.
- COUTINHO, Angela Scalabrin. A prática docente com bebês. Revista Pátio Educação Infantil, ano XI, n. 35, abr./jun. 2013.
- DIDONET, Vital. Educação Infantil: entrevista com Vital Didonet. Câmara dos Deputados, 2017. Disponível em: <https://youtu.be/4-SyaOU8Upq> Acesso em: 13 fev. 2023.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Aprendizagem da docência e inclusão: quando a vida e o trabalho tecem um objeto de estudo. In: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (Org.). Profissão docente em questão! 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2021, p. 321-338.
- FOCHI, Paulo Sérgio; PIVA, Luciane Frosi; FOCESI, Luciane Varisco. A documentação pedagógica como mote para a formação de professores: o caso de uma escola participante do OBECI. *Crítica Educativa*, v. 2, n. 2, p. 165-177, 2017. DOI: 10.22476/revcted.v2i2.103. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/103> Acesso em: 13 fev. 2023.
- FRIEDMANN, Adriana. A arte de adentrar labirintos infantis. In: FRIEDMANN, Adriana. Quem está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças. São Paulo: Blucher, 2018, p. 16-27. Disponível em: <https://openaccess.blucher.com.br/article-details/03-21264> Acesso em: 13 fev. 2023.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. et al. (Orgs.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992.
- MAIA, Samilly Oliveira. Conversando sobre professores iniciantes e o papel da escola em sua formação com Maévi Anabel Nono. Resenha. *Revista Docentes*, v. 7, p. 72-74, 2022.
- MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfpa/article/download/17/15> Acesso em: 27 dez. 2020.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- NONO, Maévi Anabel. Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Como definir uma pedagogia que oriente o trabalho em creche. *Revista Pátio Educação Infantil*, ano V, n. 13, p. 00-00, mar./jun. 2007.
- REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA. Plano Nacional pela Primeira Infância: 2010 – 2022 / 2020 – 2030. 2. ed. (revista e atualizada). Brasília, DF: RNPI/ANDI, 2020.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Retrato em Positivo. In: FRIEDMANN, Adriana. Quem está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças. São Paulo: Blucher, 2018. p. 7 -16. Disponível em: <https://openaccess.blucher.com.br/article-details/02-21258> Acesso em: 13 fev. 2023.
- SOUZA NETO, Samuel; AYOUN, Eliane. Maurice Tardif – trajetória de um pesquisador: entre profissionalização do ensino, pensamento crítico e riscos contemporâneos. Pro-posições,

n. 32, e 20200145, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0145>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/Twcm6XXvZWkPbnnfLzZYTFy>. Acesso em: 13 fev. 2023.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

*Recebido em: 02/03/2023*  
*Aprovado em: 08/11/2023*



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

# Estudos



# A ENTRADA NA ESCOLA COMO PROFESSOR: NARRATIVAS DE UMA EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA

*Amanda Raquel Rodrigues Pessoa\**

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará –  
Campus Juazeiro do Norte*

<https://orcid.org/0000-0002-6625-3938>

*Iris Martins de Souza Castro\*\**

*Universidade Estadual do Ceará;  
Secretaria Estadual de Ensino do Ceará*

<https://orcid.org/0000-0002-2542-4673>

*Sandy Lima Costa\*\*\**

*Universidade Estadual do Ceará;  
Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza*

<https://orcid.org/0000-0003-3028-7949>

## RESUMO

O artigo objetiva discutir a inserção profissional de iniciantes na Educação Básica, por meio de uma experiência compartilhada. Recorre-se a resultados da pesquisa em rede *Pesquisa COM Professores Iniciantes: um estudo sobre indução profissional*<sup>1</sup>, que assume como desenho metodológico a pesquisa narrativa, na perspectiva do narrar enquanto atividade (auto)biográfica, que se traduz em pesquisa-formação. As narrativas indicam situações nas quais há a presença de acolhimento entre os pares, como também casos em que a ausência de cuidado se destacou na entrada na profissão, gerando uma repercussão no processo de identificação com a docência. Com efeito, os achados oferecem um caminho para pensar o processo de indução profissional.

**Palavras-chave:** Professor iniciante; Inserção profissional; Entrada na docência; Aprendizagem; Narrativas.

## ABSTRACT

### ENTERING SCHOOL AS A TEACHER: NARRATIVES FROM A SHARED EXPERIENCE

The article aims to discuss the professional insertion of beginners in Basic

\* Doutora em Educação, Professora do curso de Graduação em Educação Física, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil. E-mail: [amandaraquel@ifce.edu.br](mailto:amandaraquel@ifce.edu.br)

\*\* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Ceará, Professora na Rede Estadual do Ceará, Nova Russas, Ceará, Brasil. E-mail: [irismartinsnr@gmail.com](mailto:irismartinsnr@gmail.com).

\*\*\* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Ceará, Professora na Rede Municipal de Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: [sandy.lima@aluno.uece.br](mailto:sandy.lima@aluno.uece.br)

1 A investigação em rede encontra-se registrada na Plataforma Brasil e autorizada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (Parecer nº 3.315.899), instituição sede da coordenação geral dessa iniciativa.

Education, through a shared experience. It resorts to research results from the network Research *WITH* Teachers Beginners: a study on professional induction, which assumes narrative research as a methodological design, from the perspective of narrating as an (auto)biographical activity, which translates into research-training. The narratives indicate situations where there is a presence of acceptance among peers, as well as cases in which the lack of care stood out when entering the profession, generating an impact on the process of identification with teaching. Indeed, the findings offer a way to think about the process of professional induction.

**Keywords:** Beginner teacher; Professional insertion; Entry into teaching; Learning; Narratives.

## RESUMEN

### EL INGRESO A LA ESCUELA COMO DOCENTE: NARRATIVAS A PARTIR DE UNA EXPERIENCIA COMPARTIDA

El artículo tiene como objetivo discutir la inserción profesional de los principiantes en la Educación Básica, a través de una experiencia compartida. Se recurre a resultados de investigación de la red Investigación *CON* Docentes Principiantes: un estudio de inducción profesional, que asume como diseño metodológico la investigación narrativa, desde la perspectiva del narrar como actividad (auto)biográfica, que se traduce en investigación-formación. Las narrativas señalan situaciones donde hay presencia de aceptación entre pares, así como casos en los que se destacó la falta de cuidado al ingresar a la profesión, generando impacto en el proceso de identificación con la docencia. De hecho, los hallazgos ofrecen una forma de pensar sobre el proceso de inducción profesional.

**Palabras clave:** Profesor principiante; inserción profesional; Ingreso a la docencia; Aprendiendo; Narrativas.

## Introdução

O presente artigo discute a inserção profissional de docentes iniciantes no contexto da Educação Básica, especificamente sobre os desafios e as aprendizagens que marcam a entrada na escola como professor, por meio de uma experiência compartilhada. Recorre-se a resultados da pesquisa em rede intitulada *Pesquisa COM Professores Iniciantes: um estudo sobre indução profissional*, estudo que abrange três núcleos vinculados a programas de pós-graduação em Educação: da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na região sudeste do País; da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na região sul; e da Universidade Estadual do Ceará (UECE), no nordeste brasileiro.

Esta investigação em rede indaga sobre as possibilidades e os desafios da indução profissional entre pares, mediada pelo fazer da pesquisa, para o agir e o reagir de professores em relação às dificuldades que afetam a docência, em seus primeiros anos de exercício profissional (Cruz; Hobold; Farias, 2022).

O debate sobre indução profissional docente e a definição de seu conceito é recente, mas vem ganhando relevância e notoriedade para a investigação no cenário acadêmico nacional. Sobre o conceito de indução, constata-se que ainda não há uma definição única e que está em processo de estruturação, devido aos sentidos diversos e até polissêmicos que o termo possui.

No âmbito desta pesquisa, compreendemos indução profissional como uma formação específica na fase de entrada na escola, “[...] traduzida por diferentes estratégias voltadas para o acompanhamento orientado do professor em situação de inserção profissional” (Cruz; Hobold; Farias, 2022, p. 16). Isto é, um processo formativo que, ao focalizar as tensões vividas durante a inserção na carreira, possibilita ao professor iniciante pensar sobre sua prática e teorizar sobre a sua docência. Por conseguinte, parece-nos lícito afirmar que o conceito de indução docente se associa, indissolivelmente, ao aprender a profissão e ao desenvolvimento da carreira docente.

Neste contexto, a inserção profissional é uma fase da carreira docente a qual autores como Cavaco (2008), García (1999), Huberman (2007) e Nono (2011) apontam como um momento de aprendizagem sobre a profissão. Nesse período ocorre um processo intenso de socialização profissional em que, gradativamente, o mundo ideal, pensado pelo iniciante, é substituído pelo real. Além disso, há um acentuado processo reflexivo sobre a profissão, em que o professor vai se constituindo como sujeito epistêmico, na atividade profissional, em um movimento dialético com a produção de saber (Therrien, 2012).

O início da docência, caracterizado como um período de enfrentamento derivado do que Veenman (1984) intitula de “choque com a realidade”, é uma etapa da carreira em que o docente se aproxima da cultura escolar e uma fase de transição, com a saída do universo de estudante para assumir as responsabilidades do mundo do trabalho. Nessa nova realidade profissional, o principiante adapta-se aos “modelos, valores e símbolos da profissão” (García, 1993, p. 227). Conforme Lima (2004, p. 95), o início da docência se traduz em um “verdadeiro processo de sobrevivência”, no qual o professor aprende intensamente, perpassando por inúmeros desafios que, se superados, favorecem sua permanência na carreira. Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 03) acrescentam ainda que

esse momento é oportuno para que o iniciante acione “seu repertório de conhecimento profissional, precisam criar uma relação com seus pares e com a direção, bem como desenvolver sua identidade profissional”.

Compreendendo a necessidade de ações institucionais de apoio, acompanhamento e acolhimento do professor iniciante em seu processo de inserção profissional, Alarcão e Roldão (2014) acatam a perspectiva de que a indução constitui-se em uma mediação necessária entre a formação inicial, a entrada no contexto de trabalho e a composição de um profissional autônomo. Para as autoras portuguesas, a escola é espaço privilegiado, *locus* favorável não só para a aquisição de conhecimento profissional, mas também de socialização desse docente que se insere em um contexto até então desconhecido. Essa mudança estimula o fortalecimento da práxis pedagógica e contribui para o desenvolvimento profissional do iniciante. As autoras supracitadas acrescentam que os programas de indução devem ser organizados tomando como referência três dimensões: a pessoal, a contextual e a do conhecimento e das competências científico-pedagógicas e didáticas.

Tomando como base os casos de duas professoras iniciantes, Cochram-Smith (2012) parte da premissa de que ensinar constitui um processo que requer tempo e troca de experiência com professores maduros. O trabalho colaborativo e a adoção de comunidades de aprendizagem docente são estratégias de “desprivatização da prática”, conforme a autora, o que fragiliza a adoção de um ensino associado a uma ação privada e individualizada. As comunidades de aprendizagem docente seriam uma estratégia de indução coletiva capaz de amenizar a solidão e o isolamento, peculiares à inserção na carreira docente.

Os estudos sobre essa fase da docência (García, 1999; Nono, 2011) indicam que os professores iniciantes vivenciam realidades e contextos que se diferenciam uns dos outros. Por ser assim, entre as preocupações que moveram esse estudo sobre a entrada na escola

como professor destacam-se: como foi o acolhimento do professor iniciante na escola? A quem ele recorreu? Quais foram suas primeiras impressões da escola e dos alunos? Como foram suas primeiras aulas, o contato inicial com os alunos e com a escola? Estas questões auxiliá-los na discussão sobre os processos de indução profissional, anteriormente teorizada.

Para tanto, organizamos nossas reflexões acerca do assunto a partir dos dados obtidos junto a professores cearenses. De início, explicitamos o caminho metodológico adotado na pesquisa, seguido da discussão dos dados, fechando com as considerações que trazem uma síntese dos indicativos sobre a temática analisada.

## Método

O caminho epistêmico-metodológico adotado foi de uma “pesquisa *com* professoras(es) iniciantes e não *sobre* eles” (Cruz; Farias; Hobold, 2022, p. 27, grifo das autoras), configurada como uma pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2015), na perspectiva da narrativa enquanto atividade (auto) biográfica (Delory-Momberger, 2016) que se traduz em pesquisa-formação (Josso, 2006). O estudo ancorou-se na premissa de que narrativas (auto) biográficas, construídas por docentes em situação de inserção profissional no contexto de uma pesquisa-formação, apresentam potencial para se constituir como processo de indução.

Este estudo é um recorte da pesquisa-formação intitulada *Pesquisa COM Professores Iniciantes: um estudo sobre indução profissional*, aprovada pelo Edital Universal 28/2018 do CNPq (Processo nº 420961/2018-6). Como mencionado anteriormente, trata-se de um estudo multicêntrico, envolvendo grupos de pesquisa de três universidades públicas situadas nas regiões Sudeste (UFRJ/GEPED), Sul (UFSC/FOPPE) e Nordeste (UECE/EDUCAS) do Brasil.

Os resultados apresentados nesta investigação derivam dessa pesquisa-formação, realizada de modo remoto e desenvolvida em

contexto cearense, com 22 professores iniciantes atuantes em 15 municípios desse Estado – mais precisamente, docentes que se encontram nos cinco primeiros anos de docência, na rede pública de ensino.

Essa configuração não foi intencional, pois decorreu do isolamento social advindo da crise sanitária causada pela Covid-19, iniciada em março de 2020. A seleção desses docentes deu-se por meio de chamamento aberto, estruturado no formato de um *link* de formulário eletrônico da plataforma *Google Forms* (<https://forms.gle/gVqk3M19sWkUjHvr9>) e divulgado nas redes sociais no período de 19/03 a 05/04/2021. Esse chamamento convidava professores iniciantes de todo o Estado a participarem da formação, ofertada como curso de extensão.

Os critérios para seleção dos professores iniciantes para participar da pesquisa-formação foram assim estabelecidos: a) ser professor da Educação Básica atuante na rede pública de ensino no Estado do Ceará, preferencialmente efetivo; b) estar em efetivo exercício da docência (lotado em sala de aula); c) ter, no máximo, cinco anos de exercício no magistério, considerando toda sua trajetória profissional como docente. Tivemos um total de 102 inscrições, considerando os critérios já explicitados. Foram selecionados 22 professores iniciantes que integraram a pesquisa-formação.

A seleção, como explicitado anteriormente, foi feita a partir da validação dos dados informados (formação, tempo de atuação na rede, carga-horária de vínculo com a rede, etapa e disciplina) e do interesse apresentado em participar da pesquisa, culminando com a constituição de três Grupos de Formação (GF): Educação Infantil (EI), Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) e Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (EFEM). Os grupos foram constituídos considerando os campos de atuação dos 22 iniciantes selecionados.

A formação com os docentes iniciantes cearenses foi realizada com momentos síncronos e assíncronos, distribuídos em cinco encontros

por GF, cada um com duração de 3 horas (o que significou, ao todo, 15 encontros e 45h de formação). A formação, configurada no Curso de Extensão “Diálogos sobre a docência com professores iniciantes: aprendendo entre pares”, foi aprovada pelo Parecer nº 01996809/2021, de 04/03/2021, da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da UECE. Iniciou no mês de março e foi concluída em agosto de 2021. Teve carga horária total de 40 h/a, sendo 15 síncronas e 25 assíncronas. A realização dos encontros remotos síncronos utilizou a plataforma do Google Meet.

Como estratégia de mobilização e acompanhamento dos professores iniciantes foi criado um grupo de *WhatsApp* para cada GF e utilizou-se a plataforma *Google Classroom* como ferramenta para realização das atividades assíncronas, pois, a cada momento síncrono, havia um encaminhamento relacionado à temática de cada encontro. Foram arquitetados 3 ambientes virtuais de aprendizagem, um para cada GF (GF-EI, GF-AIEF e GF-EFEM).

Cabe pontuar que os encontros foram gravados em vídeo e áudio para posterior transcrição e análise, ação essa realizada com o consentimento dos participantes. Para identificação dos

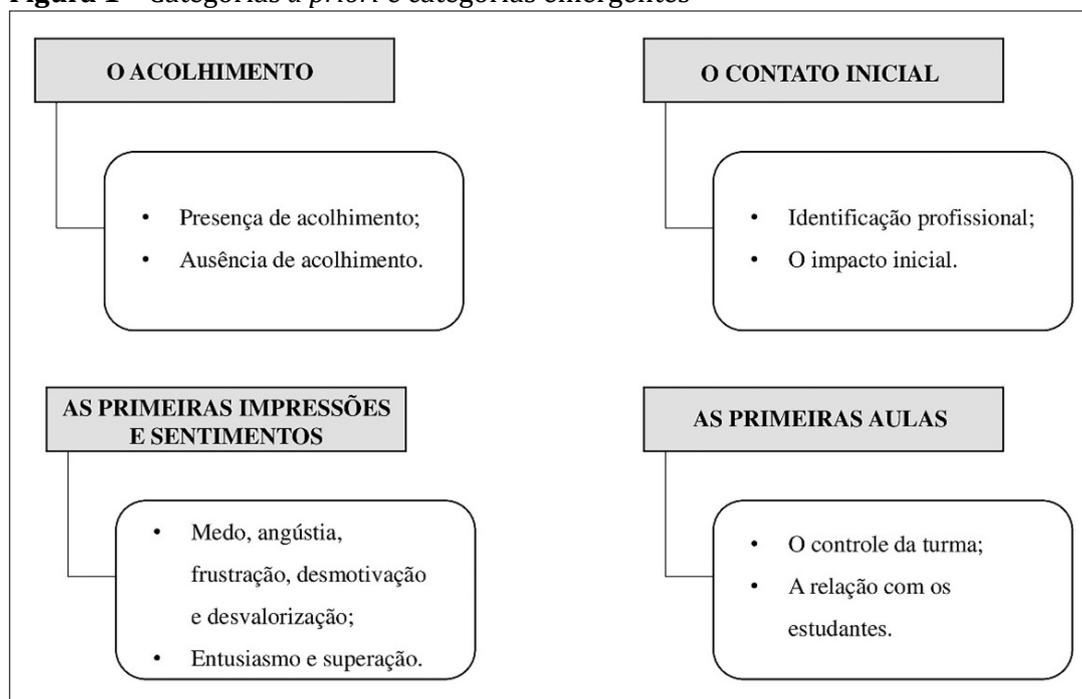
professores utilizamos a sigla PROF seguida de numeração e o correspondente GF – Ensino Infantil (EI); Anos iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) e Ensino Fundamental anos Finais e Médio (EFEM).

Para desenvolver a formação na perspectiva da indução profissional, pela via da narrativa, foram definidas pautas a serem trabalhadas durante os encontros; uma delas relacionava-se ao ingresso na docência – entrada na escola e suas primeiras aulas, sendo este aspecto central na análise realizada neste trabalho e discutido a seguir.

## O que dizem os professores iniciantes?

Partindo da compreensão delineada até aqui, analisamos as narrativas dos iniciantes colaboradores da pesquisa sobre a sua entrada na carreira docente a partir de quatro categorias estabelecidas *a priori*: a) o acolhimento; b) as primeiras impressões e sentimentos; c) o contato inicial; d) as primeiras aulas. Destas surgiram, a partir das narrativas, categorias emergentes, conforme detalhado na Figura 1:

**Figura 1** – Categorias *a priori* e categorias emergentes



**Fonte:** Elaborada pelas autoras a partir da análise dos dados (2022).

No intuito de investigar o processo de inserção profissional docente, trilhamos um caminho analítico, neste escrito, em torno do momento de entrada na escola como professor, com ênfase na ausência ou presença de acolhimento dos pares, nas impressões e sentimentos que emergiram nesse contexto, no contato inicial e nas primeiras aulas ministradas. Vejamos as narrativas dos iniciantes nas subseções que seguem.

## O acolhimento

Em um contexto de entrada na carreira docente, muitas são as possibilidades e métodos que se apresentam como eficazes para a socialização e mitigação de desafios identificados nesse período marcado por tensões e novas aprendizagens (García, 1999; Vaillant; García, 2012). Essa primeira experiência caracteriza-se como um tempo de sentimentos antagônicos, todavia, rico em conhecimentos constituintes da base profissional do professor iniciante. O **acolhimento** é uma estratégia capaz de atenuar dificuldades inerentes ao contexto de inserção. Essa estratégia surge como um aspecto facilitador para o professor iniciante no enfrentamento das adversidades da referida etapa da carreira docente e se apresenta como um processo de indução profissional por intermediar a socialização do principiante com direta vinculação ao desenvolvimento profissional desse docente (Cruz *et al.*, 2022).

O acolhimento é uma estratégia que objetiva a melhor adaptação do professor iniciante em uma nova realidade, desconhecida até então: o trabalho. Essa ação de apoio pode ser desenvolvida tanto pela gestão, por professores experientes, ou mesmo pela própria Secretaria de Educação, a partir de momentos formativos que priorizem o acompanhamento desse docente em sua primeira experiência profissional.

O papel desses formadores é relevante para o início da docência e essa percepção por parte desses agentes, em relação ao processo de acolhimento e sua atuação como articulad-

res de práticas colaborativas, “podem fazer a diferença no desenvolvimento profissional de professores novatos” (Ambrosetti *et al.*, 2020). Entretanto, esse primeiro contato comumente é marcado pela insegurança e o medo que, em geral, são socializados com professores mais experientes, na busca constante do apoio, por parte do iniciante, como percebemos no excerto seguinte:

[...] Cheguei na sala dos professores. Quando eu abri a porta, era pequena a sala, por a escola não ser muito grande, e eu disse: “Tô perdida.” Todo mundo começou a achar graça, mas foi todo mundo dando a mão, mostrando como era, o diretor também, gente maravilhosa. [...] Aquilo foi importantíssimo naquele momento (PROF – 14 AIEF).

A atenção demandada ao iniciante deve surgir de atividades prioritariamente pedagógicas, que o orientem para a adaptação com o meio profissional e para o seu papel primordial, que é o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Vemos, no trecho que segue, que as **ações de acolhimento não são atividades** que se centram na gestão escolar, mas são oriundas também de outros setores da escola.

[...] mas desde o dia que eu fui deixar o documento na escola, já em ‘outra escola’, eu já me senti acolhido, eu já me senti acolhido pelo secretário, me senti acolhido pelo porteiro da escola, me senti acolhido pelo diretor da escola no dia em que ele me ligou e disse que eu fui selecionado para trabalhar na escola, me senti acolhido pela minha coordenadora de área (PROF – 19 EFEM).

Nessa pesquisa-formação, o **acolhimento entre pares** materializou-se como uma atividade que objetivou a adaptação do iniciante no seu novo espaço profissional, no entanto, apresentou-se como uma ação que não se desenvolve de modo intencional, como um momento formativo planejado para acolher o professor recém-chegado, como ocorre com a mentoria.

A prática do acolhimento ocorre como parte integradora da rotina dos professores que já compõem a equipe da escola e que partilham saberes e conhecimentos de modo natural, ao

receber um novo professor. Esse agir repercute diretamente nos impactos causados no início da carreira, como podemos perceber no relato dos iniciantes:

[...] ter essa professora, já com experiência, perto de mim foi muito importante, muito importante mesmo, assim, de me trazer segurança. Era alguém que eu poderia, no final do dia, contar como tinha sido o meu dia. Ela me dava conselhos, experiência, até em relação a situação de professora substituta, para eu ficar atenta (PROF - 2 EI).

[...] em todas as três escolas a gestão era maravilhosa, em uma das escolas a professora que era regente me tratava muito bem, inclusive sentou lá atrás me deixou na regência da aula, me apoiava em alguma dificuldade e aprendi muito com isso. E, mas nas outras duas escolas eram nesse estilo assim, eu era colocado como assistente de educação mesmo [...] (PROF - 13 AIEF).

Observamos que esse acompanhamento se dá de uma forma não sistematizada e não diretiva, fato naturalizado tanto pelo professor experiente quanto pelo iniciante. No entanto, essa estratégia promove a socialização do professor em início de carreira, tarefa que não deve ser unilateral ou verticalizada, mas sim um movimento de adaptação mútua entre organização escolar e indivíduo (García, 1993). Nesse viés, a escola deve criar condições favoráveis para a socialização e integração do principiante na docência (Nóvoa, 2017), fato esse que reforça a importância da necessidade de implementação de processos de indução profissional, a fim de termos uma mudança na formação dos professores iniciantes.

A ausência de acolhimento na escola, de acordo com as narrativas, em sua maioria parte da gestão escolar. Os professores iniciantes enfatizam a espera por esse momento e o quanto a sua falta afeta a inserção na carreira. Uma fala que marca esse discurso é a do PROF - 9 AIEF, quando diz: “[...] não me deram apoio, não me disseram como fazer, então eu fui estudando, eu acabei abrindo pastas novamente da Universidade e fui vendo o que eu podia usar, o que eu tinha de bagagem, o que eu me lembrava”.

Do mesmo modo, a narrativa de PROF - 9 AIEF, retrata o “apadrinhamento de professores” por parte da gestão, prática que acarreta a inexistência de acolhimento dos novos docentes. Esse costume interfere em demasia na ação pedagógica do iniciante, que se vê carente de apoio desde os primeiros momentos de sua atuação. Assim declara o professor:

[...] minha coordenadora, ela era indicada por um político e eu acabei tirando uma vaga de uma apadrinhada dela. Eu já entrei em um ambiente que eu não era bem-vinda, porque eu tirei a vaga de uma pessoa querida. Eu tinha que fazer valer pra ficar lá. E assim eu fiz (PROF - 9 AIEF).

Podemos observar que a forma como os professores são acolhidos incide na constituição da identidade profissional do iniciante, como mostra o fragmento selecionado a seguir:

Eu fiquei com aquela crise de identidade. Por quê? Porque eu não tive esse acolhimento. Meu primeiro ano como docente não foi um ano, é, como é que eu digo, acolhedor, eu não fui bem recepcionado pela direção atual que eu estava, eu não fui bem recepcionado pela primeira direção e isso me deixou com uma sensação de impotência, tipo, eu pensei que eu tinha sido sugado pelo sistema e não só sugado pelo sistema, eu pensei que eu tinha perdido para o sistema, porque eu não consegui nem alimentar o próprio sistema, eu não consegui fixar um roteiro, e eu não tive essas orientações, eu senti falta disso (PROF - 19 EFEM).

A passagem mostra o quão o acolhimento é importante no processo de inserção profissional, pois a docência “requer saberes especializados e estruturados por múltiplas relações” (Farias *et al.* 2014, p. 56), que, em sua maioria, são sucumbidas em um contexto que deve ser humanizador e de interação entre o professor iniciante e os diversos sujeitos que ocupam esse novo espaço de compartilhamento de experiências e conhecimento sobre a docência. É nesse movimento que o principiante constrói sua identidade como profissional.

Assim, o acolhimento, como estratégia de indução profissional, precisa ser priorizado a partir de aspectos pedagógicos e não, exclusi-

vamente, direcionado a serviços e atividades administrativas e burocráticas como os professores iniciantes demonstram em seus relatos. Também não deve ser sinônimo de receptividade, no sentido de um primeiro contato com o objetivo de apresentação, e sim um processo formativo sistematizado e planejado com o intuito de dirimir os desafios que são inerentes a esse período da docência. A realização do acolhimento, por parte de todos da escola, aumenta a segurança e estimula o professor para a prática pedagógica, como também traz aspectos que marcam a entrada na carreira desse iniciante.

## As primeiras impressões e sentimentos

O momento de entrada desses professores na profissão configurou-se em um misto de impressões e sentimentos, se aproximando dos estados de “sobrevivência” e “descoberta” analisados por Huberman (2007). No perfil de sobrevivência, os professores destacaram a presença de medo, insegurança, angústia, frustração, desmotivação e isolamento. Já no perfil de descoberta, se sobressaiu o entusiasmo advindo do processo de aprendizagem sobre a profissão.

A dimensão “eficiência” assume um papel psicológico de grande relevância entre os iniciantes (Vaillant; García, 2012). O medo famigerado nos professores evidencia uma acentuada preocupação, no momento de entrada na profissão, com o aspecto procedimental do ensino, ligando-se ao “como” realizar as suas tarefas. Além disso, os novatos vivem em um estado constante de alerta, buscando a aceitação por parte dos seus pares e estudantes, sobressaindo-se também a dimensão “social-afetiva” e confirmando, assim, que o professor, para além do domínio cognitivo e instrumental, é um ser no mundo que pensa e age com sua base epistêmica, intelectual, emocional e social (Tardif; Lessard, 2012).

Notamos, também, que a angústia surge relacionada a questões como estabilidade funcional, bem como por assumirem responsabilidades formativas com os estudantes, pelas cobranças da gestão e por estarem inseridos em um contexto de pandemia. Vejamos os relatos:

Eu me encontrava numa situação na qual eu tinha um emprego, não tinha uma profissão e isso me angustiava, porque eu era formada, eu tinha uma formação bacana [...] (PROF – 2 EI).

[...] a minha relação com a assistente era um pouco conflituosa [...] era como se ela quisesse que os meninos, com 3 anos de idade, saíssem de lá lendo, praticamente. E aquilo pesava em mim, porque ela ficava dizendo: ‘esses meninos só brincam, esses meninos fazem nada, passam um dia aqui sem fazer nada’. E aquilo era uma crítica a mim, sabe? Isso me angustiava muito, porque era como se eu não fosse uma boa professora (PROF – 2 EI).

[...] o planejamento para mim era muito angustiante, porque assim, eu sabia planejar, mas aí, como é que ia ser na verdade? Ia dar certo? Tempo ia dar certo? Como é que eu ia saber que aquilo ali que eu estava fazendo estava dando certo? [...] (PROF – 9 AIEF).

[...] eu fiquei assim preocupado com a questão de assumir essa sala de aula, os meninos muito pequenininhos. Homem é um pouco assim, grosseiro. Assim, apesar de eu ser delicado. Mas é diferente de uma mulher, mulher tem mais tato, às vezes muitas delas confunde ser a professora, quer ser a mãezona das crianças, acontece. Não desfazendo de jeito nenhum, mas acontece muito, entendeu? (PROF – 11 AIEF).

No decorrer do ano letivo, por conta da pandemia, a gente tem algumas angústias por conta do formato, mas a gente vai conversando com os colegas e vai suprindo esses sentimentos (PROF – 16 EFEM).

A transição de estudante para profissional modifica o olhar do iniciante sobre as funções a desempenhar, como também gera um movimento reflexivo sobre aspectos pedagógicos e ético-profissionais. Ao assumir uma sala de aula, o professor iniciante desperta para o ensino, para as demandas assumidas com a profissão, sendo uma fase significativa para a

aprendizagem docente. Como salientam Vailant e García (2012), nos primeiros anos de atuação docente o professor passa a “sentir” e “ver” a si mesmo como profissional do ensino e desenvolve as condições para lidar com a rotina diária da vida escolar.

Observamos, a partir das narrativas, que há uma tendência do novato a assumir uma perspectiva individual na organização do seu trabalho. Segundo Cavaco (2008), os iniciantes vivem nessa fase da carreira um acentuado egocentrismo e acabam se preocupando em construir uma imagem de sucesso que facilite a integração profissional. Encaram o sucesso ou fracasso como consequência das suas posturas, atitudes e escolhas pedagógicas – e com isso, desenvolvem uma cobrança acentuada sobre si e frustrações profissionais.

O contexto da Pandemia COVID 19 chamou a atenção na narrativa dos iniciantes. Para exemplificar, recorreremos à narrativa da PROF – 20 EFEM quando ressalta “o impacto do ensino remoto” para a sua inserção profissional. Essas tensões somaram-se às demais, provenientes da entrada na carreira, por tratar-se de uma situação peculiar e desconhecida para todos os docentes. O isolamento social fez surgir o formato de ensino remoto, utilizando-se das tecnologias da comunicação, mas sem qualquer preparação organizacional.

Os estudos de Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) asseveram que o trabalho docente foi intensificado, gerando maior exaustão, com níveis elevados de estresse e ansiedade. Magalhães (2021) analisa que os professores assumiram o ônus da formação tecnológica, ficando com os custos com a internet e com os aparelhos para ministrar as aulas.

As dificuldades foram sentidas por todos os professores, quer sejam iniciantes ou experientes; no entanto, acreditamos que o impacto para aqueles que estavam vivendo as suas primeiras experiências ganhou uma intensidade diferenciada por ser um aditivo a um contexto de tensão e sobrevivência típicos desse momento de entrada na carreira.

Dentre as atitudes, o isolamento dos iniciantes aconteceu relacionado a aspectos como a familiarização com seus pares, buscando evitar indisposições junto aos colegas e por timidez. Vejamos o que dizem as narrativas:

[...] eu me isolei, eu acho que não deveria ter sido assim, não tivesse aquela timidez, fosse de fato conversar com as pessoas, mostrar um ponto de vista, ou abordar de uma forma diferente, [...]. Em relação aos meus pares, as demais professoras, eu senti, no início, um pouco de distanciamento, porque como eu estava chegando ali naquele momento, as rodinhas já estavam feitas, digamos assim, as amizades já tinham sido feitas no início do ano. Eu fiquei um pouco de lado, [...] (PROF – 5 EI).

[...] A gente vê de tudo, a gente vê de tudo nas escolas. A gente vê grupinhos seletivos, a gente vê algumas pessoas falando mal das outras, é, para mim isso é muito ruim porque eu acho que a classe ela deveria permanecer unida, e infelizmente a gente não vê isso. Mas eu sempre fui muito, fiquei muito assim na minha e sempre consegui me dar bem com todo mundo. Eu não era de tomar partido assim de grupo tal, nenhum nem outro, então eu sempre me dei muito bem aonde eu fui por conta disso (PROF – 10 AIEF).

García (1993, p. 70) pontua que “o diálogo entre colegas da mesma profissão contribui para romper o isolamento do professor”. Sendo fundamental que o professor experiente seja preparado para recepcionar e acompanhar o trabalho do iniciante. Quando este tratamento diferenciado não é realizado e formas de colaboração não são observadas, este principiante tende a se isolar, como apontam as narrativas.

Tardif e Lessard (2012) perceberam que formas de rivalidade afastam os professores de uma perspectiva de colaboração. Acreditamos que esse aspecto é acentuado com a entrada de um professor novato, que tende a assumir uma atitude defensiva e estratégica, para preservar uma imagem pública positiva e ocultar os problemas e dificuldades, resolvendo-os sem apoio e de forma discreta.

Acreditamos que os professores veteranos são referências profissionais para os novatos. Seus comentários, suas condutas, a sua motiva-

ção é impactante no processo de reflexão sobre o trabalho docente. Por isso, cabe aos mais experientes encorajar e contribuir na resolução de dilemas pedagógicos, planejamento e apoio ao iniciante. Como afirma Nóvoa (2019), é impossível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores.

No entanto, como alertam Vaillant e García (2012), o advento dos anos de carreira, em si, não garante a preparação do docente para acompanhar o principiante, sendo por isso necessário preparar os veteranos para lidar com a fase de entrada dos colegas novatos. Caso contrário, os professores experientes podem desencadear sentimentos opostos, ligados à desmotivação e ao não pertencimento do iniciante ao grupo de trabalho.

Entre os participantes da pesquisa, a relação com os colegas professores desencadeou o sentimento de desvalorização, relacionada à maneira como os seus pares reconhecem o seu trabalho. Percebem que há uma desconfiança por serem recém-formados. As narrativas expressam:

[...] a gente que é novinho ainda na área, a gente sofre muita discriminação, ninguém quer assim a gente por perto não, ninguém quer pegar na gente, acha que a gente tá ali não sabe de nada, acha que a gente tá só brincando com as crianças (PROF – 7 EI).

No início você não é tão reconhecido porque você é recém-formada, e ficam meio com aquele receio, só que com o passar do tempo as coisas vão acontecendo de forma natural e vai dando tudo certo (PROF – 21 EFEM).

Diante desses relatos, percebemos um contexto contraditório no tratamento dado ao professor iniciante. Ao mesmo tempo em que desconfiam, discriminam e afastam os novatos das tomadas de decisão, colocam-nos em situações de grande complexidade e desconsideram sua condição de principiante. Como analisa Tardif (2007), a docência é uma das únicas profissões que atribuem grandes responsabilidades e funções para aqueles que ainda vivem suas

primeiras experiências profissionais. García (2010, p. 30) aponta que “muitos professores abandonam a profissão e fazem isso por estarem insatisfeitos com seu trabalho devido aos baixos salários, a problemas de disciplina com os alunos, à falta de apoio e poucas oportunidades para participar na tomada de decisões”.

Apesar disso, o entusiasmo surge entre os iniciantes. Estes sentem um desejo de exercer a profissão, de estar em contato com os estudantes, com a rotina escolar e isso os fazem buscar maneiras de aprender sobre a profissão. Em suas narrativas expõem:

[...] tenho muito entusiasmo ainda em fazer o meu trabalho, em ter um olhar reflexivo sobre o meu aluno, sobre a minha prática, mas quando a gente chega na escola, o tanto que a gente é moldado, o tanto de regras a gente tem que seguir, de imposições que a gente tem que cumprir, a gente às vezes não sabe nem de quem é que vem, a coordenação fala pra gente veio a ordem lá de cima pra gente fazer isso (PROF – 6 EI).

[...] quando deu início as aulas eu percebi que exercer a minha profissão me transformou, me deu ânimo para viver! Então, uma situação que eu tinha denominado como desafiadora eu consegui superar através do exercício da profissão (PROF – 20 EFEM).

Ligado à dimensão da descoberta, conforme apresentado por Huberman (2007), o entusiasmo inicial é frequente entre os novatos por estarem finalmente em situação de responsabilidade, por se sentirem parte de um corpo profissional. Entretanto, nas narrativas, se evidencia o quanto a socialização com a escola e seus agentes influencia nesse processo de aprendizagem.

Como expõe o PROF – 6 EI, a organização escolar possui normas, valores, rotinas e estas se impõem ao iniciante. García (2010) aponta que os primeiros anos de docência são um momento de socialização profissional vivido com grande intensidade, em que os professores começam a conhecer a cultura escolar e adquirem o conhecimento e as destrezas sociais necessárias para assumir um papel na organização escolar. Salienta, também, que a cultura

tende a integrar a personalidade do professor, podendo ser um processo fácil ou difícil, a depender da proximidade que este docente tem com o entorno social quando começa a ensinar.

## O contato inicial

O primeiro contato com a realidade profissional carrega grandes desafios de diversas ordens, sejam burocráticos, científico-pedagógicos, emocionais e de ordem social (Alarcão; Roldão, 2014, p. 111), anunciando o início da docência como um tempo de superação e de sobrevivência na carreira. Acentuam-se, como sentimentos já anunciados anteriormente neste escrito, o medo e a solidão enfrentados ao iniciar a vida profissional.

O processo de “aprender a ensinar” (García, 1999, p. 114) apresenta como marco diferentes situações envoltas na prática profissional e que surgem logo no primeiro contato com a profissão, tais como controle disciplinar dos alunos, adequação de metodologias e didática e a aceitação dos alunos.

Aspectos como a “identificação profissional” e o “impacto inicial” surgiram como categorias emergentes da categoria “o contato inicial”, definida nesta pesquisa como *a priori*. Na sequência, trataremos de descrever como se manifestaram nas narrativas a aproximação ou o distanciamento com a profissão docente e de caracterizar o impacto inicial com a nova realidade, a docência.

O processo de socialização profissional é uma estratégia fundamental para a construção da identidade do professor iniciante. Esse percurso construtivo do professor se dá a partir da interação com as “dimensões materiais e simbólicas da realidade social em que se encontra inserido, pelas experiências individuais e coletivas tecidas no mundo vivido” (Farias *et al.* 2014, p. 58). Entendemos que a formação inicial influencia, em demasia, no reconhecer-se como professor, assim enuncia a PROF – 16 EFEM: “O sentimento nas primeiras aulas foi muito novo. Eu já me sentia professora porque

eu já vinha atuando dentro da graduação em bolsas”.

É importante assinalar que diversos são os saberes mobilizados para a prática docente e que desde a formação inicial se apresentam como importante elemento identitário. Para Falcão (2016), não podemos desvincular o processo de constituição da identidade do professor das reflexões acerca do seu desenvolvimento profissional e de sua formação. Nessa pesquisa acentuamos o quão decisivo é o início da carreira para o professor iniciante e suas intenções em permanecer na docência.

O processo de identificação com a profissão docente gerou crises de identidade nos iniciantes, impulsionado por uma inserção abrupta e sem preparação. Esse processo ocasionou, nos professores iniciantes, um confronto entre sua formação inicial e o contexto de trabalho, como denota o PROF – 20 EFEM quando diz que ao assumir o concurso “vieram as crises de identidade, de que eu estudei tanto, que eu refleti tanto em discussões e por que que não tá acontecendo na minha prática?”.

O início da docência é também um momento de refletir sobre o que se deseja ser, de aprender junto aos colegas de profissão e na atuação profissional. Observamos que esse movimento aproxima-se do saber da formação profissional (Tardif, 2014), adquirido pelos iniciantes a partir dos conhecimentos transmitidos durante a sua formação inicial, no caso deste estudo. Esse saber-fazer também é elemento constituinte da identidade docente, como demonstrado no trecho que segue:

Confesso pra vocês que o nervosismo, nesse primeiro momento, não me atrapalhou, até porque eu não tenho identidade própria, talvez ainda hoje eu não tenha, ela esteja em processo de construção. Por quê? Eu não sabia o que fazer, eu não sabia para onde correr. Eu estava sendo uma espécie de réplica dos meus mestres na graduação. Aquilo que eu tinha de positivo na graduação e que se aproximava do conteúdo que eu tinha que ministrar, que estava lá, contido no plano anual do professor, eu ia captando na minha mente, o que eu podia fazer, o que era bacana e eu ia trazendo. E assim foram

acontecendo as minhas primeiras experiências (PROFI-22 EFEM).

Outro aspecto que interfere diretamente na construção da identidade desse profissional provém da experiência com o Estágio, que deveria ser um espaço privilegiado de aprendizagem da docência mas foi, por muitos dos iniciantes, caracterizado como difícil e carregado de pontos negativos. Os trechos das narrativas transcritos a seguir explicitam esse movimento no processo de constituição identitária:

[...] pelas minhas experiências com estágio eu não queria ser professora, porque a minha experiência com meu contexto de trabalho, na formação inicial, foi terrível. Eu saía do estágio pedindo a Deus pro estágio acabar, porque eu não aguentava mais ir pra escola. E é porque eu estagiei na Educação Infantil. A gente ficou como professora no período do estágio (PROF – 2 EI).

Foi muito ruim, porque a gente chegou na escola e os professores diziam assim: ‘Ainda dá tempo de desistir’ ou ‘Você não quer ser outra coisa não?’. Foi dessa maneira que eu fui recepcionada no estágio. O que me fez desistir de ser professora foi a minha experiência de estágio na Universidade, os dois estágios. Eu dizia pra mim mesma, não quero saber disso. Nunca vou pisar numa sala de aula, não quero, não quero, não quero (PROF – 2 EI).

Essa experiência negativa acarreta prejuízos à prática desse professor, que se sente “perdido” e passa a agir “no piloto automático” (PROF – 19 EFEM). Em alguns casos, a depender do acompanhamento efetuado junto a esse profissional, ou mesmo devido a situações como a indisciplina, os iniciantes optam pela desistência da carreira, como explicitado pelo PROF – 19 EFEM quando diz que o professor passa a ter “crises existenciais de todas as formas, já pensa em abandonar. No meu caso, pensei em abandonar várias vezes a sala de aula por causa de confusão, atrito”.

As narrativas evidenciam um movimento complexo de identificação profissional, o qual pode ser amenizado com as práticas de indução profissional docente, compreendidas como estratégia formativa importante para a

constituição da identidade do professor. Para Pimenta (1999), a formação de professores deve se apresentar como mecanismo de elaboração e reelaboração de sua identidade, pois, a partir dessas práticas, ressignifica saberes e maneiras de atuação a partir de suas vivências com o ensino, como percebemos no excerto narrativo subsequente:

Mas assim, nessas primeiras experiências, eu senti que eu estava reconfigurando, remodelando, tudo aquilo que eu tinha aprendido na minha formação. Foi um casamento, um complemento do que eu já tinha aprendido. Eu acho que me faltava aquilo para eu entender e me constituir professora que eu sou e que eu ainda vou ser. A cada dia mais vou me renovando, vou me reconstituindo (PROF – 20 EFEM).

O olhar atento ao professor iniciante faz-nos entender que o “que irá constituir essa identidade docente ou esse ‘eu’ profissional está associado ao pertencimento ao grupo, à relação com seus pares e com os domínios da profissão” (Cruz *et al.*, 2022, p. 08). Nessa perspectiva, aderir às estratégias de indução dota o iniciante de uma segurança acerca do saber-fazer, na direção da construção da identidade docente.

A fase introdutória da docência é caracterizada por desafios que podem impactar esse período positivamente ou mesmo de modo desfavorável ao iniciante. O impacto inicial torna-se desafiador para muitos por não serem preparados para a prática pedagógica ou mesmo pela rapidez dos processos de inserção, como explicita o iniciante:

Meus primeiros dias foram desafiantes, porque foi bem rápido essa inserção. A gente veio na sexta-feira assinar os termos de posse e na segunda-feira nós já iniciamos com a turma. Na segunda-feira, eu recebi uma lista desatualizada da minha turma. As crianças iam chegando e eu ia conferindo a relação e não batia. Não teve aquela informação, precisa (PROFI-3 EI).

A experiência inicial é impactada pela rapidez da inserção profissional, segundo os iniciantes colaboradores do estudo. Sem preparo, o professor sente-se “jogado” em um universo

novo e o processo de descoberta passa a gerar sentimentos como medo e insegurança.

[...] quando a gente entra a gente meio que é jogada, não escolhe para onde quer ir, então eu fui jogada numa turma de 4º ano. Assim que eu cheguei nessa turma, que eu encontrei com a coordenadora, que ela olhou pra mim, ela falou: 'você não vai ficar'. Eu lembro disso como se fosse hoje (PROF – 6 EI).

[...] no meu primeiro dia de aula eu quis ir embora. [...] Eu cheguei cedo, sabia onde era, mas eu cheguei cedo para sentir o clima, gente eu estava me sentindo totalmente perdida, perdida total assim, desesperada ao pé da letra [...] A primeira aula só fiz me apresentar, a aula todinha, era uma sala de 5º ano (PROF – 14 AIEF).

Os trechos são prenúncio de sentimentos negativos, inerentes ao período da inserção. O isolamento passa a ser atitude de muitos dos professores em início de carreira, fazendo com que esse docente sintam-se “perdido” diante da sua nova realidade profissional. Fatores como a ausência de acompanhamento e o apoio dos pares apresentam-se como favoráveis ao desestímulo ou mesmo ao abandono da docência.

Na profissão docente existem inúmeras adversidades que podem ser sanadas a partir de estratégias como o compartilhamento de aprendizagens entre professores e o olhar pedagógico mais apurado da gestão escolar. Tais mecanismos fortalecem a atuação do principiante, o que diminui o impacto que é peculiar à inserção profissional e eleva sua segurança em seus primeiros momentos na carreira.

## As primeiras aulas

Os iniciantes apresentaram uma intensa preocupação com a gestão de classe. Este aspecto configurou-se como relevante para a segurança e motivação no contexto de trabalho. Observamos que o controle de turma é um parâmetro para os iniciantes avaliarem o seu desenvolvimento e aprendizagem sobre a profissão. Ter um bom controle de turma representa um reconhecimento e maior confiança em seu

trabalho. Vejamos o que narram os professores iniciantes:

[...] a minha preocupação era mais em dominar a turma do que passar o conteúdo, entende? Por esse dizer da diretora e da maioria dos colegas que era uma turma muito difícil: 'Oh, já saiu fulano porque não conseguiu dominar'. Então eu entrava na sala com uma maior preocupação, meu planejamento tudo era em vista do domínio da sala maior do que o conteúdo em si, em ser uma professora carrasca sabe? Eu já, eu sou simpática, mas já tem gente que não acha, então elas: 'Vish, lá vem ela'. E eu já tinha que vir com cara de mau, eu não gosto muito sabe, enfim, mas tinha que ser (PROF – 14 AIEF).

[...] quando eu vi aquela turma numerosa, aí eu pensava: 'Meu Deus, como eu vou é, conquistar essa turma? Como eu vou conseguir que esses alunos aprendam?' Então, meu medo era do comportamento e da aprendizagem, porque eu tinha muito medo disso, porque eu não queria ser rígido, eu não queria aquela disciplina militarista, mas ao mesmo tempo eu tinha medo de fugir do controle. Então a minha experiência na primeira foi medo mesmo (PROF – 12 AIEF).

Esses primeiros dias como docente foram questões mais de gestão de sala de aula, gestão de classe, porque aquilo que eu queria dar, o conteúdo, eu já fui muito preparada (PROF – 20 EFEM).

Cavaco (2008) ressalta que há um acentuado egocentrismo na fase inicial da carreira docente. Este aspecto pode ser observado na intensa preocupação dos iniciantes em conseguir o domínio de sala. Como dito por PROF – 14 AIEF, a ênfase recai sobre a sua postura profissional, estando diretamente relacionada com o respeito e confiança dos alunos em seu trabalho. O fato de não terem experiências profissionais anteriores faz com que, a princípio, olhem para si como uma espécie de proteção e avaliação das suas condutas profissionais.

Nesse processo de organização das primeiras aulas, a narrativa do PROF – 12 AIEF evidencia a afetividade como um recurso para uma maior interação com os estudantes, o planejamento e alcance das finalidades educacionais. Isso demonstra que “[...] não existe uma educação possível sem um envolvimento afetivo ou emocional dos alunos na tarefa”

(Tardif; Lessard, 2012). Os iniciantes almejam a aceitação e reconhecimento de seu trabalho e essa busca afeta o controle das posturas e das tomadas de decisões sobre o que fazer. Com isso, os iniciantes apoiam-se nesse aspecto para o processo de inserção profissional.

[...] Os alunos foram bem desafiadores e a educação realmente, meu Deus assim, é de chorar [...] mas aí eu fiquei pensando: 'O que é que eu vou fazer?' Eu aprendi muita coisa sobre afetividade [...] já tenho esse meu jeito afetivo e tudo tal, eu vou usar isso aqui [...]. E aí eu fui e realmente, aí eu fiquei tipo nos momentos iniciais, eu fiquei tipo como uma mãezona e acabei conquistando eles como alunos (PROF – 9 AIEF).

[...] eu comecei devagarzinho cativando as crianças, os pais. Fui rotulado como um gay, eu conversei com a criança, teve criança que me chamou de gay, tudinho, eu conversei com elas, tudinho, por que que tá acontecendo, entendeu? Procurei falar com o pai em particular, mostrar pra ele o ponto de vista: 'Se eu fosse gay, qual seria o problema de ser gay? Estava ali para passar conhecimento, independente da minha opção sexual'. Conversei tudinho e hoje eu sou muito respeitado na escola pelos pais, por todos os professores, sou muito querido. Tem pais que dizem: 'Professor, graças a Deus que o meu menino ficou na sua turma'. Eu ouvi isso bastante de alguns pais, porque eu trabalho com disciplina, sabe? Eu consigo (PROF – 11 AIEF).

A situação narrada por PROF – 11 AIEF enfatiza a sua luta pela conquista do respeito e aceitação de sua presença masculina, demonstra a complexidade presente nas relações que acontecem na sala de aula, além de nos ajudar a compreender a aula como um lugar privilegiado de aprendizagens, para o professor e aluno, um espaço de relações, encontros e trocas, em que os sujeitos desenvolvem ações interativas, formulam saberes e produzem conhecimentos (Farias *et al*, 2014). Essa concepção de aula permite-nos enxergar o encontro do professor iniciante com a classe como um tempo de reformulações, uma cisão entre o ideal e o real em que se ampliam as situações de socialização que materializam valores e posturas profissionais.

Dentre as situações vividas em início de carreira com os estudantes, a vulnerabilidade social e as situações que exigem um cuidado com os processos de inclusão foram narrados como de extrema complexidade para os novatos. Suas narrativas nos contam:

[...] a primeira aula que eu dei [...] eu entrei, fui cheia de expectativa, eu tinha planejado várias coisas legais e tal! E quando eu cheguei lá eu não consegui dar aula, não consegui, os alunos eram, apesar de ser um terceiro ano do Ensino Fundamental, tinham muita violência. O primeiro dia de aula um aluno enfiou uma caneta na cabeça do outro, para vocês terem noção. Então, para mim aquilo foi assustador! Quando eu cheguei em casa foi só choro, foi só choro, eu achava que eu não ia mais conseguir e tal e não queria voltar, mas eu precisava voltar (PROF – 10 AIEF).

[...] Tive que apartar muitas brigas em relação a esses especiais, até eu ia observando mesmo o que eu poderia usar de estratégias [...] E fui conquistando, fui fazendo algumas atividades individuais com eles, porque é um desafio em uma sala de 33 alunos você ter três especiais (PROF – 9 AIEF).

Eu acredito que também por ser jovem, então eles estão analisando se vão me dar credibilidade ainda. Eu sinto isso. E os primeiros dias nessa relação não pessoalmente foi de tensão, medo, reflexão se seria aceita ali ou não. Na verdade, eu ainda estou vivenciando isso, é um processo muito inicial mesmo. (PROFI-18 EFEM).

Percebemos que o encontro com os estudantes intensifica as tomadas de decisão complexas e evidencia os conflitos de responsabilidade (Tardif; Lessard, 2012) presentes na docência, os quais exigem um comprometimento ético com a profissão. Além disso, há expectativas no processo de ensino e, quando o contexto de atuação não corresponde ao esperado, o professor passa por frustrações e decepções, gerando um choque com a realidade, ponderando os contextos de vulnerabilidade social e processos de inclusão como os de maiores tensões e crise com a profissão.

Segundo Tardif e Lessard (2012), as diversas tensões traduzem-se numa confusão potencial e em dilemas nos papéis do profes-

sor. Eles aguçam a problemática das funções a desempenhar e questionam: “[...] ele é mesmo um professor, alguém cuja profissão é fazer aprender, ou um trabalhador social, um trabalhador de rua, um psicólogo, um grande irmão, um policial, um pai, um adulto complacente ou autoritário?” (Tardif; Lessard, 2012, p. 157). Esse malabarismo profissional acontece, como destacado por Tardif e Lessard (2012), nas diferentes fases da carreira, no entanto, quando incide no momento de entrada na profissão, pode desencadear uma crise de identidade que afasta e desmotiva o professor do processo de aprendizagem profissional.

Por isso, faz-se necessário maior atenção e cuidado para as atribuições destinadas aos novatos, sendo pertinente tratar o professor iniciante com um profissional que vive com intensidade os primeiros momentos de atuação profissional, mas sem a experiência e aprendizagens dos veteranos. Corroboramos em Cavaco (2008) a necessidade de permitir ao iniciante um acolhimento que lhe possibilite refletir e ultrapassar, de forma organizada e ajustada, as suas dificuldades com apoio institucional, através de projetos de formação profissional que o auxiliem no processo de intervenção.

## Considerações finais

No intuito de discutir a inserção profissional de docentes iniciantes no contexto da Educação Básica, por meio de uma experiência compartilhada, trilhamos um caminho analítico em torno do momento de entrada na escola como professor, com ênfase no acolhimento dos seus pares, nas impressões e sentimentos, no contato inicial e nas primeiras aulas.

As narrativas analisadas evidenciam situações nas quais há a presença de acolhimento entre os pares, como também casos em que a ausência de cuidado se destacou entre os colegas de trabalho, no momento de entrada na profissão. A partilha dos professores mais experientes, ou mesmo por parte da gestão

escolar, na função do coordenador, abrandou os impactos causados no início da carreira. Com isso, ficou notório que o acolhimento dos iniciantes, realizado pela gestão e seus pares, diminui as tensões da chegada, o que favorece uma relação de pertença com o ambiente de atuação profissional.

O acolhimento dos iniciantes ocorreu dentro de uma perspectiva de receptividade, em que as ações não são planejadas sistematicamente, constituindo-se dentro de uma configuração informal, não sistematizada e não diretiva. Esse acolhimento ata-se a aspectos burocráticos, sem um direcionamento e cuidado com as dificuldades a serem enfrentadas pelo principiante.

A ausência de acolhimento surge nas narrativas majoritariamente relacionada a atitudes advindas da gestão escolar. Os iniciantes enfatizam o quanto a sua falta afeta a fase de entrada na carreira. São falas que marcam esse discurso: “aprender tudo na marra”; “não me disseram como fazer, então eu fui estudando”. No geral, a forma como os novatos são acolhidos afeta sua segurança no próprio trabalho, motivação e envolvimento para sua realização.

Os iniciantes não mencionaram em seus relatos os aspectos pedagógicos como parte desse processo de acolhimento. Tal ausência leva-nos a acreditar que o novato entende ser algo de sua responsabilidade, numa perspectiva individual. Essa compreensão acarreta riscos que favorecem o isolamento e o distanciamento do trabalho coletivo.

No que tange as primeiras impressões e sentimentos, o medo configurou-se como um sentimento comum nessa etapa de entrada na docência, relacionado à insegurança em exercer a profissão, dentro de um contexto de ensino desconhecido, em que pesa a forma como serão avaliados e aceitos por seus pares e estudantes.

A angústia foi outro sentimento que surgiu, relacionando-se à busca por estabilidade, por assumir responsabilidades formativas com os estudantes, pelas cobranças da gestão e por

estar inserido em um contexto de pandemia. A frustração apareceu associada à insatisfação com o contexto de ensino, com as dificuldades em realizar o trabalho dentro das idealizações profissionais, por estar diante de um formato de ensino (remoto) que limita a prática docente e reduz o contato com os estudantes.

Outro sentimento expressado nas narrativas foi a desmotivação ligada à lida com o contexto de grande complexidade, causando desgaste emocional, bem como por não conseguir os objetivos traçados e por enfrentar, no início da atuação, um contexto de pandemia.

O isolamento configurou-se como uma estratégia de sobrevivência no contexto escolar, estando relacionado à ausência de familiarização com os grupos, por não quererem gerar indisposições junto aos colegas, por timidez. Os iniciantes destacaram que sentiram dificuldades, mas buscaram superá-las, sendo o apoio da gestão de grande relevância para a motivação de seu trabalho.

Por estarem na condição de iniciantes, os professores sentem-se desvalorizados, existindo uma desconfiança sobre o seu trabalho. Apesar disso, há um entusiasmo associado ao desejo de exercer a profissão, ao relacionamento com os estudantes, com a rotina escolar e com a busca por novas aprendizagens profissionais.

Referente ao contato inicial, percebemos uma repercussão no processo de identificação com a docência, gerando crises de identidade nos iniciantes pela inserção abrupta, sem preparação. Os professores sentem-se “jogados” em um universo novo e o processo de descoberta passa a gerar sentimentos como medo e insegurança. Há um confronto entre a formação inicial e o contexto de trabalho, apresentando-se como um momento para refletir sobre o que desejam ser, para aprender junto aos colegas de profissão e na atuação profissional.

As primeiras aulas promoveram uma intensa preocupação com a gestão de classe, por ser este aspecto relevante para a segurança e motivação no contexto de trabalho, sendo o controle

de turma uma representação da aprendizagem sobre a profissão, do reconhecimento e de maior confiança em seu trabalho.

A relação com os estudantes configura-se como um dispositivo de controle sobre as posturas e tomadas de decisões sobre o que fazer. Os iniciantes possuem expectativas para o processo de ensino e, quando o contexto de atuação não corresponde ao esperado, passam por frustrações e decepções gerando, um “choque com a realidade”. Os relatos em contextos de violência e vulnerabilidade social representam com intensidade esse movimento de crise.

Com efeito, os achados oferecem um caminho para refletir sobre o processo de indução profissional, como também para pensar em princípios/diretrizes de formação que considerem o acolhimento como parte dos programas institucionais de acompanhamento pedagógico dos iniciantes, atendo-se a um maior cuidado com os aspectos emocionais e didático-pedagógicos dos professores que vivem a inserção na docência. Nessa perspectiva, é fundamental estruturar políticas de formação docente para os professores novatos.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano da indução. **Formação docente**, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/108/97>. Acesso em: 09 set. 2022.
- AMBROSETTI, Neusa Banhara et al. Formadores de professores: conceito, contextos e perspectivas de atuação em processos de indução à docência. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. 1-19, jan./dez., 2020. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271994263>. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4263>. Acesso em: 02 set. 2022.
- CAVACO, Maria Helena. Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2008. p. 155-191.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesqui-**

**sa narrativa:** experiências e história na pesquisa qualitativa. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. 2 ed. Uberlândia: UFU, 2015.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. A tale of two teachers: Learning of teach over time. **Kappa Delta Pi Record**, Indianápolis, v. 48, n. 3, p. 108-122, jul./set., 2012. DOI: [10.1080/00228958.2012.707501](https://doi.org/10.1080/00228958.2012.707501). Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/254316086\\_A\\_Tale\\_of\\_Two\\_Teachers\\_Learning\\_to\\_Teach\\_Over\\_Time](https://www.researchgate.net/publication/254316086_A_Tale_of_Two_Teachers_Learning_to_Teach_Over_Time). Acesso em: 07 fev. 2023.

CRUZ, Giseli Barreto da et al. Indução docente em revisão: sentidos concorrentes e práticas prevaletentes. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 1-19, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053149072>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9072>. Acesso em: 02 set. 2022.

CRUZ, Giseli Barreto; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. Dossiê: “Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas”. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. 1-15, jan./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271994149>. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149/1081>. Acesso em: 02 set. 2022.

CRUZ, Giseli Barreto da; HOBOLD, Márcia de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Pesquisa com professores iniciantes:** um estudo sobre indução profissional. Relatório de pesquisa, mimeografado. Brasília: CNPq, 2022.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Bahia, v.1, n.1, p. 133-147, 2016. DOI: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p133-147>. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526>. Acesso em: 08 fev. 2023.

FALCÃO, Giovana Maria Belém. **Ser professor supervisor do PIBID:** movimentos na constituição identitária. 2016. 302 f. Tese (Doutorado acadêmico em educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de et al. **Didática e docência:** aprendendo a profissão. 4 ed. Brasília: Liber Livro, 2014.

GARCÍA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/17>. Acesso em: 02 set. 2022.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCÍA, Marcelo Carlos. Investigaciones y experiencias – El primer año de enseñanza. Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes. **Revista de Educación**, n. 300, p. 225-277, 1993. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/60717>. Acesso em: 06 set. 2022.

GARCÍA, Carlos Marcelo; VAILLANT, Denise. **Ensinando a ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. **Vida de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 31-61.

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.2, p.373-383, ago., 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/s6NdwjQC6LGVHJWXNb9753R/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 fev. 2023.

LIMA, Emília Freitas de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 85-98, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3841>. Acesso em: 06 set. 2022.

MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto. Consciência socioprofissional e docência: a dimensão ético-política do trabalho docente no contexto da pandemia. In: MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto et al. (Org.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes:** o papel da escola em sua formação. Porto Alegre, RS: Mediação, 2011.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/>. Acesso em: 08 fev. 2023.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez., 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 set. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.16289.094>. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 08 set. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

THERRIEN, Jacques. Docência Profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. In: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). **Didática e Docência na Educação Superior**: implicações para a formação de professores. Campinas: Papirus, 2012. p. 109-132.

VEENMAN, Simon. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**, Washington, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543054002143>. Acesso em: 06 fev. 2023.

*Recebido em: 15/03/2023*  
*Aprovado em: 29/11/2023*



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

# “O CORPO QUER, A ALMA ENTENDE” (?): ATRAVESSAMENTOS RELIGIOSOS NA IDENTIDADE DOCENTE DO CORPO-TERRITÓRIO-LGBT+

*Janivaldo Pacheco Cordeiro\**  
*Instituto Federal do Espírito Santo*  
<https://orcid.org/0000-0002-6165-7589>

*Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios\*\**  
*Universidade do Estado da Bahia*  
<https://orcid.org/0000-0003-1827-3966>

## RESUMO

Fundamentados na ideia de corpo-território (Miranda) e corpos Transviad@s (Bento), enredamos pelas histórias de vida de professores/as transviados/as atravessadas pela questão religiosa em sua constituição identitária de corpo-território-LGBT+ e como suas representações e representatividades docentes absorveram e absorvem esses movimentos outros nos cotidianos escolares. Por meio de narrativas (auto)biográficas concedidas por entrevista narrativa e produção de autorretratos, quatro professores/as (dois gays, uma lésbica e um bi/pansexual) da Educação Básica da Bahia relataram algumas narrativas-vida apontando como a religião/religiosidade/crença atravessaram e produziram suas identidades pessoais e profissionais, percebendo, inclusive, o ciclo repetir-se entre os/as educandos/as. Os resultados indicam que o/a professor/a transviado/a tem suas identidades (in)quietadas pelo sentimento de não pertencimento, demarcadas por vazios existenciais, invisibilização e questionamentos sobre si mesmos/as.

**Palavras-chave:** Representação e Representatividade LGBTQIA+; Atravessamentos religiosos; Narrativas (Auto)biográficas; Educação Básica; Docência

## ABSTRACT

### “THE BODY WANTS, THE SOUL UNDERSTANDS” (?): RELIGIOUS CROSSINGS IN THE TEACHING IDENTITY OF THE LGBT+ BODY-TERRITORY

Based on the idea of body-territory (Miranda) and in “Transviad@s” (Bento),

\* Doutor em Educação e Contemporaneidade (Uneb/BA) com estágio doutoral no departamento de sociologia da Universidade de Brasília (UNB). Professor da Coordenadoria de Matemática do Instituto Federal do Espírito Santo, campus/Vitória. Integrante do Grupo de Pesquisa DIVERSO e líder do Grupo de Pesquisa DEVIRes. Vitória- Espírito Santo. E-mail: [janivaldocordeiro@gmail.com](mailto:janivaldocordeiro@gmail.com)

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Pós-Doutora em Educação pela Universidade de Buenos Aires. Professora Titular Plena da Universidade do Estado da Bahia UNEB. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade PPGEDUC/UNEB. Líder do Grupo de Pesquisa DIVERSO. Salvador - Bahia. E-mail: [jrios@uneb.br](mailto:jrios@uneb.br)

we intertwine the life stories of queer teachers, crossed by the religious issue in their constitution of the body-territory-LGBT+ identity, and how their teaching representations and representativities absorbed and absorb these other movements in school institutions. Through (auto)biographical narratives granted by narrative interviews and self-portrait production, four teachers (two gay, one lesbian, and one bi/pansexual) from Basic Education in Bahia reported some life narratives, pointing out how religion/religiosity/belief intersected and produced their personal and professional identities, perceiving, even, the cycle repeating among the students. The results indicate that the transviad@ teacher has their identities (un)settled by the feeling of non-belonging, marked by existential voids, invisibility, and self-questioning.

**Keywords:** Representation and Representativeness of LGBTQIA+; Religious Crossings; (Auto)Biographical Narratives; Basic Education; Teaching.

## RESUMEN

### “EL CUERPO QUIERE, EL ALMA ENTIENDE” (?): ENTRECRUZAMIENTOS RELIGIOSOS EN LA IDENTIDAD DOCENTE DEL CUERPO-TERRITORIO-LGBT+

Basados en la idea del cuerpo-territorio desarrollada por Eduardo Miranda y de Transviad@s de Berenice Bento, entretejamos las historias de vida de profesores(as) queer entrecruzadas por la cuestión religiosa en su constitución identitaria del cuerpo-territorio-LGBT+ y cómo sus representaciones y representatividades docentes absorbieron y absorben esos movimientos en las instituciones escolares. A través de relatos (auto) biográficos proporcionados por la entrevista narrativa y la producción de autorretratos, cuatro profesores (dos gays, una lesbiana y un bi/pansexual) del sistema de Educación Básica de Bahia relataron algunas experiencias de vida señalando cómo la religión/religiosidad/creencia permearon y produjeron sus identidades personales y profesionales, percatándose, incluso, de que el ciclo se repetía entre los alumnos. Los resultados indican que los profesores(as) queer tienen sus identidades (in)quietadas por el sentimiento de no pertenencia, delimitadas por vacíos existenciales, invisibilidad y cuestionamientos sobre sí mismos.

**Palabras clave;** Representación y representatividad LGBTQIA+; Entrecruzamientos religiosos; Narrativas (Auto)biográficas; Enseñanza; Educación básica

## É a própria fé o que destrói

*Viajamos sete léguas  
Por entre abismos e florestas  
Por Deus, nunca me vi tão só  
É a própria fé o que destrói  
Estes são dias desleais*  
(Renato Russo, Metal contra as nuvens)<sup>1</sup>

Esta escrita origina-se da tese *Corpo-território-LGBT+: imagens e narrativas de professores/as transviados/as<sup>2</sup> na Educação Básica*, desenvolvida pelo primeiro autor e orientada pela segunda autora, e foi aprovada Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia, sob Parecer nº 4.565.257. O objetivo do estudo foi investigar imagens e narrativas de professores/as transviados/as da Educação Básica da Bahia, pensando em movimentos de representação e representatividade docentes LGBTQIA+. Entre os objetivos específicos, buscamos identificar os atravessamentos que constituem o corpo-território desses/as docentes em processos formativos escolares e, dentre esses atravessamentos, tratamos, neste recorte, de discussões acerca da religião e sexualidades *dissidentes* que emergiram espontaneamente em quatro das sete entrevistas narrativas concedidas pelos/as colaboradores/as da tese.

Especificamos o caráter espontâneo dessa relação pois na Entrevista Narrativa os/as colaboradores/as foram motivados/as a relatarem sobre os atravessamentos que ajudaram a constituir suas identidades pessoais e profissionais de acordo com os objetivos apresentados na tese, os quais não incluíam a religiosidade.

1 Os trechos entre aspas da canção “Metal contra Nuvens” compõem o título principal desse artigo, bem como a epígrafe, os subtítulos e a mensagem final. Disponível em: <https://m.letras.mus.br/legiao-urbana/46952/>. Acesso em: 29 maio 2023.

2 No texto, é de Bento (2017) que reproduzimos o termo *Transviad@s* para transviados/as, como uma tentativa da autora de traduzir os significados do *queer* para o Brasil. Para ela, podem ser assim considerados/as os pejorativos “bicha louca”, “viado”, “sapatão”, “*um* travesti”, “*o* traveco” entre outros usados para essas identidades. Ainda que o termo possa ser abrangente para classificar quaisquer desvios da norma, tem neste texto o sentido de denominar o coletivo de pessoas LGBTQIA+.

Assim, este artigo objetiva discursar sobre os atravessamentos que discursos religiosos produzem no corpo-território de professores/as LGBTQ+, bem como os movimentos que esses atravessamentos (re)produzem e constituem as identidades docentes dos corpos-transviados no cotidiano escolar da Educação Básica. O presente estudo é vinculado à pesquisa matricial *Profissão docente na Educação Básica da Bahia*, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa DIVERSO, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

## “E sei que devo resistir”<sup>3</sup>

Foi ainda criança que ouvi de um dos/as idealizadores/as de uma escola religiosa, que estava sendo construída em uma minúscula cidade do interior de Minas Gerais, divisa com a Bahia, que lá não haveria espaço para professores/as homossexuais e nem mães solteiras, como ocorria em outras instituições. O homem continuou falando, embasado em suas interpretações do cristianismo e dentro daquilo que, para ele, se referia à moral, aos bons costumes e aos princípios do respeito, ao mesmo tempo em que meus pensamentos vagavam sobre o peso que eu carregava em meu próprio corpo-território, concordando afirmativamente com a cabeça e introjetando aquelas ideias que confirmavam as errâncias e a subumanidade de minha existência. Eu estava só; embora em presença de outras pessoas, ouvindo o seu *decreto*, aquilo pareceu-me um forte indicativo de que, por muito tempo, aquela luta seria só minha: eu comigo e eu com Deus. Era como se aquelas palavras que cruzaram o meu caminho, envolvidas e enaltecidas por sua doutrina religiosa, tivessem não apenas o propósito de se estabelecer como *verdade*, mas como o único regime de verdade à qual devem assujeitar-se os corpos. Acerca disso, Foucault (1996, p. 43) pontua que “a doutrina liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes

3 Experiência escrita em primeira pessoa do singular pelo primeiro autor do artigo, conforme implicação apresentada em sua pesquisa-tese.

proíbe, conseqüentemente, todos os outros; mas ela se serve, em contrapartida, de certos tipos de enunciação para ligar indivíduos entre si e diferenciá-los, por isso mesmo, de todos os outros”. Óbvio que, nessa lógica, existência como a minha era *a proibida* e me *diferenciava* de todos/as os/as outros/as.

Atento àquelas palavras, meu pequeno corpo-transviado não poderia sentir outra coisa senão o medo por algo ainda incompreensível e inalcançável em tão tenra idade; o mesmo sentimento incerto que me fazia acreditar em e duvidar de um ser superior em cujo nome, mesmo sendo eu seu filho, seria aplicado um castigo por Ele ter me feito assim – por ser quem sou! A própria fé é o que nos destrói?

Desde cedo, eu sabia que era diferente e palavras como as daquele homem corriqueiramente indicavam que essa diferença produzia destaques dos quais eu tentava me desvencilhar, bem como confirmavam a minha condição de incompletude, constituindo-me pela negação, solidão e clandestinidade de mim mesmo, destituindo-me de qualquer possibilidade de estar próximo daquela *normalidade* defendida pelas pessoas ou de compartilhar com elas da vivência saudável de que qualquer criança necessita, fabricando, assim, contextos (in)quietantes e permanentes. Conforme fui crescendo, passei a questionar por que logo eu tinha sido afetado por essa *inconsistência* entre o sexo e o desejo, e o quanto isso me distanciava dos preceitos religiosos aos quais estava submetido e que depositavam em mim o penoso fardo do pecado acompanhado pelo eco das palavras repetidas à exaustão. Além disso, também modelavam as minhas performances e produziam os ritos necessários para (re)existir (ou me omitir, *inquietar*) dentro da minha diferença: “os efeminados não herdarão o reino de Deus”<sup>4</sup>. Por muito tempo, *nunca me vi tão só!* Que interpretações eram essas que colocavam o medo, o ódio, o preconceito, as discriminações, as abjeções em corpos outros, também criados pelo próprio Deus?

O poder do discurso daquele homem, exposto abertamente sem qualquer senso de constrangimento, ditava em concordância com os/as presentes o que se podia e o que não se podia ser, quem poderia e quem nunca poderia, quem seria e quem jamais seria adequado/a às suas normas. O discurso dele – aliás, aquele discurso – não era uma exclusividade sua: ele habitava outros lugares, outras narrativas, outros corpos dentro e fora das igrejas, das escolas, dos comércios, das famílias... estava presente nas chacotas, nas decisões dessas instituições, nas vigilâncias e punições e, claro, nos chicotes que impulsionavam a construção (e correção) do/a outro/a abjeto/a.

Cada palavra dita evidenciava a norma usando a religião para justificar preconceitos e arrumando seus próprios meios para distanciar dela quaisquer corpos-transviados, a fim de manter no ordenamento o poder de vigiá-los, julgá-los e puni-los por aqueles ritos performativos que, por mais que muitos de nós tentássemos, não eram *incorporados* às nossas práticas. Ademais, não estando de acordo com o que a doutrina enunciava, eram veementemente proibidos de serem *quem* ou *o que* eram, ligando-os, desse modo, pelo sofrimento, a outros corpos semelhantes, ao mesmo tempo em que alguns desses corpos preferiram distanciar-se para que outras imagens e narrativas não lhes fossem automaticamente atreladas.

A dissidência na sexualidade liga os/as indivíduos/as e, simultaneamente, os/as diferencia de todos/as os/as outros/as. A essa dissidência deram o poder de produzir as fissuras no *Eu*, a incompletude da existência, o descrédito como pessoa, o afastamento do divino, e de promover o isolamento social que pune, condena, fere, crucifica, distancia, silencia, invisibiliza, abandona e, na pior das hipóteses, mata na obriedade do suplício eterno da alma. Grande parte de minha existência foi afetada por esses sentimentos que atravessaram a minha identidade, produzindo o meu *eu atormentado* por uma força superior que (segundo a norma) não perdoa! Assim, é a partir das

4 Coríntios 6 – 9.

experiências do meu próprio corpo-transviado que escrevemos e vamos nos constituindo como corpos-territórios.

## “Eu sou metal, raio, relâmpago e trovão”: imagens(auto) narrativas do corpo-território

Por meio da *confusão* entre corpo, mente, sexo e desejo, passamos a nos perceber fora dos protagonismos das histórias contadas e recontadas com ênfase e orgulho, e ouvíamos as histórias outras como piadas, deboches, as quais davam plenos poderes para quem as contava e apontavam o/a outro/a descentralizado/a e constituído pela identidade marginal. Contudo, o fato de corpos-transviados (e aqui podemos generalizar em LGBTQIA+, mulheres cis, pessoas pretas entre outras dissidências) serem concebidos na diferença não poderia retirar deles a possibilidade de serem protagonistas de suas próprias histórias, serem heróis/heroínas delas e se (re)posicionarem como possibilidade potente de vida e representatividade. “É nesse desvelamento que me deparo com o fenômeno da pesquisa, com o fazer científico, imbricando minha história, meus fazeres, dizeres e saberes com o dos outros” (Rios, 2008, p. 30).

De alguma forma, a recorrência dos risos jocosos contribuiu para pensar/praticar corpo e mente como entidades separadas, em que os desejos fossem do corpo e a racionalidade fosse da mente – e, nesse caso, corpo e mente vagavam em caminhos opostos, iam de encontro ao canto de Renato Russo (1960-1996) em *Metal contra as nuvens*: “O corpo quer, a alma entende!”. Entendia não! O que nosso corpo desejava condenaria nossa alma ao inferno, conduzia-nos à ilegitimidade, ao abjeto. É claro que ela não entendia. A sensação era a de que anjos e demônios ocupavam partes diferentes nas corporalidades, provocando tempestades, raios, trovões e relâmpagos; coabitavam o mesmo espaço e duelavam na conquista do corpo-território, que questionava: *sendo*

*a racionalidade algo da mente, seria possível controlar os desejos do corpo?*

Para Miranda (2020, p. 25), “[...] corpo-território é um texto vivo, um texto-corpo que narra as histórias e as experiências que o atravessa”. Analogamente, o corpo-território-LGBT+ é vislumbrado como o corpo-transviado que tem suas experiências, e/ou as invisibilidades delas, marcadas *costumeiramente* por imagens e narrativas de violências verbais e físicas em razão de sua *dissidência* sexual e de gênero, esta amenizada ou potencializada por outros marcadores sociais da diferença, entre eles, a raça, a classe social, a religião, a compleição física e/ou outras diferenças apontadas, discriminadas e não reconhecidas pela norma. Nesse contexto é o corpo perspectivado automaticamente com imagens e narrativas ou narrativas imagens que, mesmo quando se sobressaem por qualquer destaque positivo, vêm acompanhadas de um *mas*, um *porém* que (re)posiciona esse corpo nas zonas do vazio existencial alumado pela tênue luz da invisibilidade. Embora contestados, esses corpos-contrastes precisam e querem desvincular-se da ideia pecaminosa que cerceia suas existências, reconfigurando-se corpo-(re)existência e como vidas que desejam ou tensionam as religiosidades.

Na docência, torna-se um corpo-texto-rasurado em que imagens e narrativas são automaticamente atreladas à anormalidade, a perversões, desconfianças, vigilâncias e subumanidade. É o corpo que fala pelo olhar do/a outro/a, cuja (auto)biografia já é preconcebida pelo julgamento de sua existência *transviada* e por outras histórias que o constituem na incompletude, na impureza das relações, no sentimento de inverdade. Também fabricam sua realidade (auto)incompreendida ao produzirem o olhar vigilante sobre si mesmo e exigem planejamento dos seus atos e comportamentos para impedir que sua identidade sexual comprometa sua identidade profissional. Historicamente, deseja-se mantê-lo como um corpo sem história e sem voz, julgado e fadado

à contenção e ao silenciamento de seus modos, afetos e experiências.

Para Butler, (2017, p. 64). “[...] quando se julgam as pessoas por serem quem são, estabelece invariavelmente uma distância moral clara entre quem julga e quem é julgado”. Nesse sentido, o corpo que apresenta qualquer comportamento que se distancie do que foi definido como normal está condenado às perspectivas, aos preconceitos e às punições por aqueles/as estabelecidos/as no diagrama do poder. Desse ponto, imagens e narrativas começam a integrar o cotidiano do corpo-transviado como o corpo impróprio, desprovido de qualquer possibilidade de existir e/ou se representar como modelo. Os ataques e olhares diferenciados tornam-se tão naturais que muitos/as de nós passamos a nos perceber ou nos reconhecer dentro daquilo que nos é atribuído, de tal forma que os internalizamos como parte da própria constituição identitária, e falar sobre ela é falar principalmente de dores.

Nós, que temos alguns marcadores das subalternidades, *no meu caso um corpo gay*, somos educados a odiar o nosso próprio corpo. Somos educados a se encaixar em uma territorialidade que os nossos desejos e afetos não encontram. Visualizar um corpo gay, um corpo trans, um corpo lésbico e compreender que aquela corporeidade também cria felicidades requereu constante desterritorialização de tudo que aprendi sobre gênero e sexualidade (Miranda, 2020, p. 183, grifos nossos).

Assim, diante das experiências que constituíram a identidade do primeiro autor, deduzimos que a questão religiosa também estaria como um fabricante de performances que atravessaria as identidades dos/as docentes LGBTQIA+ participantes da pesquisa – embora, como já dissemos, tal objetivo não tenha precedido as observações. Desse modo, foi imprescindível mergulhar na escrita, na observação e na escuta das imagens e narrativas dos/as colaboradores/as da investigação, sem, no entanto, nos distanciarmos delas, pois também falavam nós, não apenas do sentimento de ódio sobre aquele *Eu*, como também sobre

“[...] o fardo dos ‘problemas de mulher’, essa configuração histórica de uma indisposição feminina sem nome, que mal disfarça a noção de que ser mulher é uma indisposição natural (Butler, 2019, p. 8).

Estávamos imersos/as naquelas imagens e narrativas pois também podíamos senti-las, uma vez que eram minhas/nossas dores territorializadas em outros corpos, eram do coletivo das identidades marginalizadas, estávamos ancorados/as em Delory-Monberger (2006, p. 34, grifos da autora), ao perceber que éramos nós (e os nós) nas palavras dela “[...] é o *Eu* que me inscreve ao mesmo tempo como *sujeito-narrador* e como *sujeito-ator* da história, que eu conto sobre mim mesmo”.

Logo, estávamos implicados com a pesquisa ao nos tornarmos sujeitos/as-autores/as-narradores/as das narrativas (auto)biográficas com que eles nos presentearam, demonstrando que “Por mais que façamos os disfarces ou maquiagens acadêmicas para alcançarmos a tal desejada linguagem insípida e inodora da ciência, quando escrevemos, nos revelamos. O escrito sobre os Outros, antes de tudo, é uma escrita sobre nós mesmos” (Bento, 2021, p. 161, grifos da autora).

Então, apostamos na pesquisa narrativa (Clandinin; Connely, 2015) e nas narrativas (auto)biográficas colhidas por meio de entrevista narrativa e da escrita do autorretrato como possibilidades de produção das histórias de vida. Nesse recorte, concentramo-nos nas histórias de vida de quatro participantes em cujas narrativas a questão religiosa atravessou os seus corpos e, de alguma forma, marcou a construção de suas identidades. São eles/a: Babafemi, Beta Queer (professores gays), Billy (professor bi/pansexual) e Frida<sup>5</sup> (professora lésbica). Desses/a, somente Frida assumiu ter sido “criada” dentro da igreja católica e ter estudado em escola confessional.

5 Todos os nomes são fictícios e escolhidos pelos/as próprios/as colaboradores/as. Os/As participantes tiveram acesso a e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

## “É a verdade o que assombra. O descaso que condena. A estupidez, o que destrói”: imagens e narrativas de (não) vida dos corpos-transviados

Em *Relatar a si mesmo*, Butler (2017, p.18) expõe a criação de si e os modos de assujeitamento a essa instituição condenatória e estúpida que fabrica as normalidades produzindo e mantendo feridas (no corpo e na alma) para a produção do corpo dócil, ancorados/as na assertiva de que “não há criação de si fora das normas que orquestram as formas possíveis que o sujeito deve assumir”. Ao pensar nessa relação do conhecer a si mesmo e do *relatar a si mesmo* como instigador de saberes, inclusive dos saberes pessoais e profissionais, deparamo-nos com as *verdades* sempre lançadas como regra e que, de um jeito ou de outro, atravessam os corpos-transviados sem reconhecê-los como sujeitos/as legítimos/as, desestabilizando-os e levando-os a introjetarem o caráter de inumano.

Nesse contexto, é preciso pensar que “discorrer sobre a categoria corpo-território requer um compromisso pessoal em viver e comprovar na minha realidade a referida perspectiva” (Miranda, 2020, p. 39) e, neste sentido, o (re)conhecimento de si e os movimentos de (re)existência produzem sentidos outros de representação e representatividade. Em outras palavras, o que queremos dizer é que o reconhecimento de si como sujeito/a legítimo/a é atravessado por normas que orquestram nossas formas de viver, produzindo as fissuras que compõem nossas identidades.

O trecho do autorretrato de Billy reproduzido a seguir mostra seus *problemas* com a própria identidade e a necessidade assujeitada a uma definição que o (re)posicionasse dentro desse diagrama e daquelas *formas em que o/a sujeito/a pode*, quase como uma obrigação, se assumir, se realizar a partir do corpo-território possível de legitimidade.

Na intensidade que sempre marcou minha essência, nos positivos e negativos das experiências juvenis. Me apaixonei loucamente pelas pessoas, e ainda não sabia ao certo como chamar isso. Descobri por consequência o buraco profundo do vazio de questionar a existência. A dúvida pela primeira vez foi minha condenação. Era lá ou era cá? A falta de pertencimento me levava a um lugar de repulsa, própria. Não sabia canalizar tanta potência criativa, sexual. Junto ao fosso existencial, veio sua contraparte, a voz incessante e obsessiva da ansiedade. Só fui me resolver (sem me desfazer) com elas na época de faculdade, onde as catarses eram múltiplas. Pela primeira vez consegui traçar um caminho saudável para caminhar com meus demônios. E seria justamente na troca intensa com a dúvida, dos outros (Billy, professor cis bi/pansexual em Autorretrato, 2021).

Ainda que Billy não recorresse exatamente ao divino, inferimos que o questionamento da existência envolveu um vazio incompreendido, de incompletude, de inadequação, talvez assujeitado, como supõe Butler (2017), a normas impressas pela sociedade/igreja e reproduzidas pelas famílias que o desclassificaram como corpo-território, e do não lugar de onde não conseguia vislumbrar qualquer pertencimento. Assim, lutou contra os demônios que atazanaram a sua identidade, o distanciaram da normalidade, condenado e condenando-se por aquelas palavras e perspectivas que o distanciaram dos discursos reprodutores da *verdade divina*, interpretada convenientemente pelo homem “normal”. Diante disso, a batalha de Billy também foi contra si mesmo, precisou conviver com os demônios, as dúvidas próprias e ser assombrado pelos olhares do/a outro/a, por falta de algo que não *apenas* o autorizasse a se definir, mas que o determinasse como sujeito e, baseado nisso, criar suas próprias (re) existências. Para Louro (2014, p. 69), “[...] a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças”. Contudo, enquanto Billy necessitava da linguagem para ter clareza sobre suas corporalidades, no autorretrato de Beta Queer notamos que ele foi

instituído pelo *abuso* da linguagem, dos vocabulários que, desde criança, o (re)posicionaram às margens por sua diferença e destituíram-no de poder e da possibilidade de existência.

A professora chamou meu nome, respondi. ‘Viado!’, escutei alguém atrás de mim cochichar. Passei o dia inteiro, a semana inteira, o mês inteiro, o ano inteiro neste ritual e tentando entender o apelido. No ano seguinte, como uma erva daninha, meu apelido se multiplicou: viado era para o início da aula; bicha para o intervalo; e baitola para a hora de ir embora. E o baitola ia embora triste e frustrado por ser aquilo que não devia e que não havia escolhido. ‘Por que eu sou assim?’. ‘Será que tem cura?’. ‘Deus deve estar me castigando agora mesmo’. ‘Eu sou um pecado?’ – e por entre essas mil perguntas e reflexões, eu tentei caminhar como se devia, tentei segurar minha mochila como se devia, tentei me coçar como se devia, tentei ser como se devia. Eu nunca consegui ser como se devia – pra eles. (Beta Queer, professor cis gay em Autorretrato, 2021)

O fosso existencial de Beta Queer cobriu-o em zonas inabitáveis de existência. Ser gay, viado, baitola em diferentes tempos e, ao mesmo tempo, ser o acúmulo de tudo isso, o fazia sentir-se triste, frustrado e questionar quais pecados teria cometido para ser merecedor de tamanho castigo. Ao tentar fugir de si mesmo, Beta Queer produzia os ritos performativos necessários para passar ileso ao escrutínio da norma, ser parte dela, não incomodar a paisagem: ser menino, homem, macho! Nesse contexto, tentou modelar seus jeitos e gestos e livrar-se do castigo divino, da *doença* que desconhece ter cura, do sentimento pecaminoso e da conformidade da punição vinda de Deus.

Seu relato evidencia que as chacotas que atravessaram os seus corpos-transviados, pelas performances consideradas femininas, funcionavam como chicote que tentava endireitá-los e reposicioná-los na masculinidade esperada. Não bastava, desse modo, conceber uma incompletude, uma inferioridade e inconformidade fabricada pela norma; essa mesma norma deveria apontar constantemente o caráter de abjeção desses corpos, suas imagens e narrativas (re)posicionadas como efeitos da

*não ocupação, do não lugar e/ou da não existência* e, para isso, a religião, a bíblia, o Cristo, o inferno e seus demônios eram *sobrenaturalmente* invocados como forma de garantir a produção/normalização/dominação da cis heteronormatividade por meio da vigilância e do castigo. “Forma-se, então, uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe” (Foucault, 2013, p. 133), como retratado no relato a seguir:

Eu ficava o tempo todo tentando controlar a minha existência. E, aí, quando eu entrei no período da adolescência, que começou o tabu. Que eu já entendia o que era esse ser viado, o que era ser baitola e eu sabia que não podia. E foi nesse período que a questão religiosa bateu na minha cara. Porque sempre tinha aquela coisa ‘gay é pecado e não sei o quê!’ E eu ficava muito ‘então, eu sou um pecado, não posso... não posso’. E aí ficava muito de querer sair desse lugar e ficava reprimindo (Beta Queer, professor cis gay em Entrevista Narrativa, 2021).

Nesse contexto e percurso, o medo e o silêncio tornam-se não apenas parceiros com quem compartilhamos e reprimimos nossa existência, e sim constitutivos dela, fazendo com que o corpo-transviado construa-se no limbo, na abjeção, na ilegitimidade de suas experiências, no corpo *infernado* e sem discurso, sem perdão, sem representação e representatividade, *esquadrinhado, desarticulado* e (re)composto pelo sistema cristão heteronormativo. “Esvaziar o outro de singularidade, de biografia e jogá-lo dentro de uma narrativa a-histórica, naturalizando comportamentos e subjetividades, tem sido uma poderosa estratégia discursiva que tem efeitos letais” (Bento, 2021, p. 118). Dessa forma, o corpo vazio, sem história, não narrável, *vive* (se é que pode ser este o verbo) uma vida-morta, que até *justifica* sua qualidade de não existência, e, de outro modo, essencializa *comportamentos e subjetividades endemoniadas*. Também *justificaria* as razões das violências

sofridas, as exclusões e os preconceitos como os praticados cotidianamente nas sociedades ao perseguirem corpos-transviados para que não sejam visibilizados nem ocupem espaços representativos como forma de legitimar suas existências.

Billy e Beta Queer entendem os contextos e lugares (in)quietantes da produção do corpo-transviado, em que singularidades como as deles são (re)posicionadas pelo temor e esvaziamento existencial, sendo absorvidos como *verdades* a serem reproduzidas – ou, pelo menos, fiquem intocadas nos diversos tempos e espaços que os atravessam. Nesse contexto, provavelmente seriam aqueles que, se porventura viessem a se tornar professores, não trabalhariam em escolas como aquela citada na introdução deste texto, caso nos inclinássemos pelos caminhos do *homossexualismo*<sup>6</sup>.

Isso ocorreria porque a homofobia e o machismo intrínsecos ao fundamentalismo religioso exibido pelo idealizador daquela escola, com suposta superioridade e orgulho, seriam diferenciais para que mães e pais pudessem matricular seus/suas filhos/as na instituição que não ensinava aos/às estudantes práticas abominadas pela igreja, nem permitia representações e representatividades de corpos-transviados, especialmente em posições nas quais pudessem ser valorizados ou reconhecidos. “Aparentemente, a única condição requerida é o reconhecimento das mesmas verdades e a aceitação de certa regra – mais ou menos flexível – de conformidade com os discursos validados” (Foucault, 1996, p. 42). Essa lógica talvez explique o porquê de não se encontrarem, naqueles tempos (entre as décadas de 1980 e 1990), abertamente essas identidades *dissidentes* em diversos espaços profissionais. Não é que elas não existissem; elas estavam lá, camufladas talvez por um viés doutrinário que

6 O propósito de trazer ‘homossexualismo’ e não ‘homossexualidade’ é justamente capturar a forma patológica como esses corpos eram vistos e que, de certa forma, habita o imaginário social e era *defendida* pela ciência à época dos fatos narrados – tal evento ocorreu quando eu era pré-adolescente e, naquele período, o discurso religioso afetou diretamente meu corpo-transviado.

as ligava, ao mesmo tempo em que as diferenciava, bem como impossibilitava falar sobre elas, constituindo-as, assim, pela clandestinidade e invisibilidade de suas experiências. O assumir e o não assumir eram balizadores das questões para a sobrevivência, de conseguir os meios de se obter trabalho, porém negando a própria identidade, camuflando-a nos corpos que não poderiam ser representados e, menos ainda, espelharem-se como representatividade, pois a escola

[...] é um local em que, através das práticas discursivas desenvolvidas pela comunidade escolar, sobretudo pelos professores e professoras, os sujeitos [...] aprendem a se representar e representar os outros no mundo social assim como são representados pelos outros em um movimento preche de sentidos ambivalentes adquiridos a partir de outros saberes que são vivenciados fora do ambiente escolar (Rios, 2008, p. 150-151).

“Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*” (Louro, 2014, p. 65, grifos da autora). Logicamente, a *preferência* seria por movimentos contínuos de *normalidade*, de imagens e narrativas de corpos apenas inteligíveis e de discursos que não pudessem, de alguma forma, despertar para outras corporalidades, para outras experiências e, assim, “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (Foucault, 1996, p. 37). De outro modo, a contratação de professores/as transviados/as *permitiria* visibilizá-los/as nessas instituições, de forma que movimentos e sentidos ambivalentes construídos fora da escola passariam a ser *legitimados* dentro da escola. Nesse sentido, a exposição de uma sexualidade ou de um gênero contra-hegemônico dentro e fora da escola tem um papel discursivo de poder e (re)existência, embora não seja clara para o corpo-território essa dimensão. Logo, a ação do poder daquele homem branco, cristão, pai de família, era quem decidia os modos de vivência, convivência e práticas discursivas colocadas em pauta em sua comunidade esco-

lar, satisfazendo *a ordem do discurso* apenas de corpos *qualificados* para fazê-lo, mas ampliando as interpretações marginalizadoras do cristianismo para além do próprio meio e, reproduzindo, assim, ações discriminatórias e preconceituosas contra pessoas LGBTQ+. O discurso coercitivamente imbricado na fala daquele que supostamente detém o poder e *fala em nome de Deus* prolonga os mecanismos de verdade e sujeição (re)produzidos pela *igreja* e contribui bastante para a produção da identidade do corpo-território-LGBT+.

[...] minha relação... relacionada à religião [...] foi uma relação de muita autorreflexão. Eu olhava as coisas e dizia ‘nossa, amor ao próximo como a si mesmo. Amor a Deus sobre todas as coisas, como?’. Essas são as duas premissas da religião católica que mais eu questionava, principalmente o amor ao próximo como a si mesmo. Eu me sentia tão ferida, mas tão ferida, muitas vezes, ali dentro que eu dizia: ‘vocês gostariam de se ferir o tanto que me ferem? Então, como é que é essa lógica do amor ao próximo como a si mesmo? Porque vocês me ferem profundamente! A forma como vocês conduzem...’ dentro da própria igreja, eu sentia isso! Não que as pessoas me dissessem nada, diretamente me chamassem: ‘ah, fulana você é isso!’, ah, mas eu sentia e sempre senti na minha vida, em alguns espaços... alguns espaços, inclusive a escola, um espaço em que eu sentia um tanto... esquivo. Primeiro, porque eu também tinha minha autodefesa já de achar: ‘meu Deus, todo mundo tá vendo!’ e como todo mundo tá vendo, não poderia ver, isso tem que ser velado, isso não pode ser assim pra todo mundo ver, daqui a pouco os meninos [alunos/as] não vão me respeitar por conta de que essa minha sexualidade tá em evidência de alguma maneira, então, isso era uma coisa muito forte, sempre caminhou comigo, de ser discreta (Frida, professora cis lésbica em Entrevista Narrativa, 2021).

Em sua fala emocionada, Frida se (re)posicionou dentro dos seus ciclos, “Por ser uma pessoa que vem de uma família que tem essa religiosidade tão forte, forte mesmo, muito!” (Entrevista Narrativa, 2021) e não conseguir se perceber imersa nos preceitos de Cristo dentro da própria igreja e em outros espaços

que atravessavam seu corpo-território-LGBT+, sentindo sobretudo, ainda que tacitamente, os ferimentos advindos de sua orientação sexual *dissidente*. Nesse sentido, corpos-transviados são atravessados em sua constituição como sujeitos/as por questões morais e religiosas que moldam corporalidades, as quais zigagueiam no vai e vem de suas identidades: agoniando entre ser e *não ser*, entre céu e inferno, pecado e punição, medo e negação, chacotas e chicotes que constroem em si os conflitos que *permitem* ou *proíbem* suas existências.

Para suportar as opressões, Frida acionava os seus mecanismos de defesa, esquivava-se, intimidava-se, mascarava-se, arrediava-se... era capturada pela ideia de que “a sociedade está organizada tendo por base o princípio de que qualquer indivíduo que possua certas características sociais tem o direito moral de esperar que os outros o valorizem e o tratem de maneira adequada” (Goffman, 1985, p. 21). Assim sendo, talvez por não habitar armários de vidro, e por seus ritos performativos estarem próximos da feminilidade esperada, tinha a possibilidade de se manipular, moldar-se aos gestos e comportamentos *adequados*; contudo, tornou-se refém desse próprio sistema que cria, diferencia e exclui. Ademais, ainda que se sentisse ferida, a relação dela com a escola era amenizada por sua diferença não ser tão marcante.

De acordo com Foucault (2010a, p. 96), “[...] é somente mascarando uma parte importante de si mesmo que o poder é tolerável. Seu sucesso está na proporção daquilo que consegue ocultar dentre seus mecanismos”. Ela, em nome da autoridade de ser professora, forjava uma outra identidade para inspirar nos/nas outros/as – em especial alunos/as – o respeito necessário para legitimar sua prática docente, pois sua existência transviada não está *qualificada* à ordem do discurso. Então, ressignificava a si e a sua prática camuflando sua sexualidade *dissidente* porque, sendo discreta, podia (re)posicionar o seu corpo-transviado em um outro lugar dentro dos sistemas cis heteronormativos

esperados que fabricam corpos docilizados, professoras *comportadas, virtuosas, gentis e destituídas de sexualidade* (Louro, 2014).

Scott (1998, p. 304) completa afirmando que “tornar visível a experiência de um grupo diferente expõe a existência de mecanismos repressivos, mas não sua lógica ou seus funcionamentos internos; sabemos que a diferença existe, mas não a entendemos como constituída em relação mútua”. Nesse caso, o que se mantém visível é a permanência de um único regime de verdade: a *cis* heterossexualidade como norma, como regime político, atravessada pelos princípios do *cristianismo* (e também de outras divindades), porém desprezando a construção da diversidade, do amor e respeito ao próximo pregadas por *Aquele* que inspirou a própria doutrina cristã.

Nesse contexto, as experiências que podem ser visibilizadas são aquelas que vão ao encontro da norma, as que passam despercebidas na e pela paisagem, as que não requerem notas explicativas; caso contrário, são capturadas e envolvidas sistematicamente por seus mecanismos repressivos. As experiências trazidas pelos professores/as transviados/as repetem-se nas experiências de seus/suas alunos/as transviados/as, como um ciclo ininterrupto de fabricação de corpos cristãos *cis* heteronormatizados e escancaram, em certos momentos, os (re)posicionamentos e as (im)possibilidades de intervenção dos corpos-territórios-LGBT+ na docência em seu sentido mais representativo, uma vez que “[...] nas práticas discursivas escolares há uma forma de pertencimento posta em curso; há uma identidade (im)posta, manifestada e mantida por força da ideologia” (Rios, 2008, p. 157), também com vieses religiosos que adentram os muros da escola.

[...] e na mesma onda de Tom [Tom é repellido por ser um aluno ‘demais’, segundo os/as seus/suas professores/as], outros dois alunos que... têm uma expressão estética parecida e que tive menos relação porque foram meus alunos, mas eu não tive aproximação fora da escola, mas que acompanhei a trajetória deles. É... sempre muito produzidos, muito montados, adoravam

maquiagem, costura, moda, cabelo, participavam de desfile escola... de consciência negra tudo e tal... mês passado, a gente ficou sabendo que eles estavam no processo de abandonar a identidade gay, no processo de cura gay...da igreja evangélica e... e batizados em Cristo, e entregando a vida em Cristo e abandonando os pecados. Então, assim, isso me deixou muito mal... muito mal, porque eu entendo, não posso influenciar nisso se for uma decisão deles de, não é... de deixar de ser gay, porque eu não acredito que ele vá deixar de ser gay, mas de manifestar isso para a sociedade, mas eu não esperava porque era uma pessoa muito, muito, muito segura da sexualidade. E que ia pra escola toda produzida, e que tá no processo de deixar isso de lado. Então, eu vejo que isso acontece muito, em algumas famílias, ali que vão condicionando esses corpos a uma outra coisa (Billy, professor *cis* bi/pansexual, em Entrevista Narrativa).

O relato de Billy aproxima-se da fala de Frida, em que o *condicionamento* do corpo à existência *cis* normalizada torna-se um processo coercitivo da norma e para a norma (“‘Meu Deus, todo mundo tá vendo!’ e como todo mundo tá vendo, não poderia ver, isso tem que ser velado”). Esses relatos, juntamente com o de Babafemi a seguir, revelam a impotência de ação e a produção de sentidos subumanizadas pois retratam a fuga daquilo que eles mesmos representam como corpo-território-LGBT+ na docência, a negação de suas existências e a readequação à *cis hetero* normalização e à normatização *de cura* do corpo-transviado, o qual passa por esse processo de domesticação impulsionada por *forças ideológicas*, conforme pontua Rios (2008), e pelo poder disciplinar que “[...] fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’” (Foucault, 2013, p. 133, grifos do autor), *anestesiados*. Para Miranda (2020, p. 68), “É justamente esse processo de anestesia que deve ser banido da educação”, defendendo a necessidade de se escapular dos regimes que reproduzem ideologicamente o controle dos corpos, *que soterram afetos e universalizam sensibilidades*. Outro ponto importante tocado por Billy refere-se à impossibilidade de que ele pudesse interferir

nessa decisão tomada por seus alunos, em que seu poder de influência talvez pudesse despertar poderes outros (ou problemas outros) com seus familiares. Baseado nisso, percebe-se que a norma demonstra o poder centralizador, domesticador e impulsador de *verdades* defendidas pelo sistema. Nesse modelo, as máscaras são invocadas e “[...] a noção de que uma representação apresenta uma concepção idealizada da situação é, sem dúvida, muito comum” (Goffman, 1985, p. 40).

Os trechos a seguir, extraídos da entrevista de Babafemi, revelam a importância de sua representação na docência ao ser procurado, ao receber um pedido de ajuda de outros corpos-transviados, e como a representatividade do corpo-território pode combater a ocorrência de discriminações e preconceitos.

Dentre essas situações que eu te falei, a maioria foi pedido de socorro! É... ‘Olha, você é gay! A gente sabe que você é gay, então, me ajude! Eu estou sofrendo!’ A gente percebe que ele está sofrendo... A garota [uma aluna que, reconhecendo nele um corpo-território, buscou sua ajuda para entender a própria sexualidade] é..., hoje, inclusive, ela tá tendo uma experiência meio chata assim de dizer que tá na igreja, mas ela não diz que não é mais lésbica, mas ela me diz que tá indo pra igreja, então, talvez ela esteja com a mente um pouco confusa (Babafemi, professor cis gay em Entrevista Narrativa, 2021).

Desse modo, conforme mostram os relatos, a igreja ou a religião, de alguma forma, impactam a vida da população LGBTQ+, despontando, muitas vezes, como algo que atravessa as identidades e as condiciona a refletir sobre a própria sexualidade, bem como buscando aquela *concepção idealizada da situação* acerca da própria existência e causando também, muitas vezes, conflitos na saúde mental. Os pedidos de socorro que se aproximaram e se aproximam das corporalidades de Babafemi mostram que não somente os/as alunos/as são afetados/as por esses atravessamentos, que ocorrem independentemente da posição ocupada pelo corpo-transviado na escola ou do conhecimento e recursos que têm para acionar seus

mecanismos de defesa. Advindos, entre outros fatores, de interpretações feitas da religiosidade, os preconceitos mostram que aquele/a que os pratica coloca-se em superioridade, torna-se possuidor/a de verdades que *obrigatoriamente* devem ser seguidas.

Eu já tive situações com colegas que fazem... que lidam com religiões de matrizes africanas... com essas doutrinas e comentários a respeito da sexualidade, relacionando com o fato de que são sexualidades demoníacas e, aí, eu tive que, realmente, tomar uma postura. Ser enfrentante com essas colegas desde quando elas... não poderiam mesmo por uma questão de ética. E essas falas dentro de uma casa de educação, e foi tremendo a ponto de eu quase... quase processar a pessoa. Isso já tem uns 5 anos, sobretudo porque ela estava em uma posição de gestão (Babafemi, professor gay em Entrevista Narrativa, 2021).

Percebemos através dos relatos narrativos que os preceitos religiosos cristãos atuaram como régua balizadora das práticas permitidas e proibidas para os corpos, anunciados nas narrativas desses/as colaboradores/as da pesquisa – o sofrimento, a inadequação, o pecado, a condenação pelos transvios, as discriminações e os preconceitos constituem-se indicadores importantes na constituição dos seus próprios corpos-territórios-LGBT+. Nota-se, ainda, a potente desvalorização do corpo-território/transviado-racializado quando este se associa a religiões de matrizes africanas, demonizando sua raça e sexualidade *dissidentes* e vinculando-as ao não sagrado, às imagens e narrativas desumanizantes, à religião que não se legitima pela ótica exposta, “[...] porque a marginalidade social conecta-se com a marginalidade sexual” (Pinho, 2008, p. 271) e, dessa forma, está assujeitada à reprovação do/a outro/a.

Assim sendo, utilizam a religião/religiosidade/igreja como provocadoras de conflitos em parceria com a moral produzida por e para a cis heteronormatividade, veiculada não apenas como a grande verdade, mas a mais verdadeira de todas elas. Além disso, testemunham essas ocorrências nas formações de seus/suas estudantes como um ciclo ininterrupto de poder

e controle, docilização e evangelização por e para o cristianismo, desprezando qualquer outra diferença que não representa a norma. “Vivemos em uma sociedade que, em grande parte, marcha ‘ao compasso da verdade’ - ou seja, que produz e faz circular discursos que funcionam como verdade, que passam por tal e que detêm por esse motivo poderes específicos” (Foucault, 2019, p. 346, grifos do autor).

Podemos dizer que fundadas nesta base se impuseram, através de medidas ideológicas e mesmo da violência material, algumas imagens ou modelos de raça e gênero que comporiam o repertório da nacionalidade e, em consequência disso, uma coleção de estereótipos a povoar o imaginário social, colaborando para a fixação de um lugar subalternizante e/ou folclorizante para afrodescendentes. Podemos chamá-las de Imagens de Raça e Gênero, pressupondo que estas se condensaram em representações imediatamente reconhecíveis. Por outro lado, estas imagens se formaram em um limiar ou limite entre acomodação, conflito, resistência e imposição da opressão (Pinho, 2004, p. 112).

Assim, a docilização dos corpos e seus condicionamentos funcionam como dispositivos de reconhecimento fabricantes de subumanidades sob o escudo de *verdades* milenares que rejeitam outras condições existenciais além daquelas estabelecidas pela norma. Nesse compasso de verdade, criam-se os modelos reconhecidos pela norma, a qual vigia os modelos de religião, raça, sexualidades e gêneros que devem ser disseminados sobre o imaginário social, bem como aqueles que devem ser eliminados por suas *representações imediatamente reconhecíveis* pela raça, pela sexualidade e pelas religiões *não autorizadas*.

## “Tenho sentidos já dormentes, o corpo quer a alma entende”: (in)quietações (in)conclusivas

De tudo o que foi dito, ao não contratar professores/as transviados/as, ao negar amor ao corpo-transviado, ao (se) reprimirem as corporalidades, ao (se) constituírem como

pecadores/as, ao (se) imporem uma cura aos corpos-territórios-LGBT+, ao (se) camuflarem em seus armários etc. esses/as sujeitos/as (re) produzem os ritos performativos embalados/as nos julgamentos e nas recusas: o “*Você é, mas não pode ser!*” e o “*Eu sou, mas não posso!*” traduzem igualmente a impotência de como essas existências foram concebidas, mesmo em espaços de representação e representatividade, e produzem, muitas vezes, corpos dormentes, anestesiados.

Nesse passo, observamos que a religião/religiosidade também adentra esse espaço para neutralizar outras formas de crença ou existências *transviadas*, tentando adequar as identidades à única forma concebida pela cis heteronormatividade cristã. Dessa forma, o discurso e a linguagem – também representados/as pelos olhares – atuam como dispositivos de opressão, como “Um conjunto de coisas ditas ou escritas que têm impacto na vida social, cuja finalidade é, fundamentalmente, a produção de ideologias e ao mesmo tempo se expressa por meio dela”<sup>7</sup> (Curiel, 2013, p. 37, tradução nossa).

Portanto, a constituição do corpo-território-LGBT+ é atravessada por essas práticas discursivas que subalternizam, produzem a diferença, assujeitamentos, hierarquizam sujeitos/as e comportamentos, bem como estipulam regras, lugares permitidos e não permitidos para os corpos-transviados. “As diferenças podem, assim, dizer respeito ao *modo de sujeição*, isto é, à maneira pela qual o indivíduo estabelece sua relação com essa regra e se reconhece como ligado à obrigação de pô-la em prática” (Foucault, 2010b, p. 35, grifos do autor). Entre outros poderes que controlam e domesticam os/as sujeitos/as, indubitavelmente, a igreja, as crenças e suas diferentes interpretações religiosas, seus ritos performativos, é um dos mecanismos poderosos mais dedicados à sujeição cis hetero normalizadora e normativa

7 “[...] un conjunto de cosas dichas o escritas que tienen impacto en la vida social, cuyo fin es, fundamentalmente, la producción de ideologías y a la vez es expresado por medio de ella (Curiel, 2013, p. 37)”

dos corpos-transviados. Desse modo, o corpo-transviado é (in)quietado por essas normas religiosas, por esses ritos performativos, que controlam, silenciam e conflituam essas existências.

Diante do exposto, é possível responder à pergunta que encabeça o título desse artigo? É preciso refletir, pois cada um/a de nós vive assujeitado/a a essas normas, as quais nos (des) constroem (e a outros/as destroem, adoecem, adormecem) aos poucos e a cada dia, embora muitos/as se acostumem a compartilhar sua existência com seus/suas demônios/as. As dúvidas sempre estarão conosco. A única certeza: é preciso, diuturnamente, (re)existir e esperar junto aos versos finais da música cantada por Renato Russo: “E nossa história não estará pelo avesso. Assim, sem final feliz. Teremos coisas bonitas pra contar. E até lá, vamos viver. Temos muito ainda por fazer. (Não) olhe pra trás. Apenas começamos. O mundo começa agora”

## REFERÊNCIAS

- BENTO, Berenice. **Brasil, ano zero**: estado, gênero, violência. Salvador: EDUFBA, 2021.
- BENTO, Berenice. **Transviad@s**: gênero, sexualidade e direitos humanos. Salvador: Edufba, 2017.
- BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Trad. Rogério Bettoni. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: Edufu, 2015.
- CURIEL, Ochy. **La Nación Heterosexual**: análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación. 1. ed. Bogotá: Em la frontera, 2013. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/477328884/Ochy-Curiel-La-nacion-heterosexual>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e Socialização: os ateliês biográficos de projeto. Trad. Maria Carolina Nogueira Dias e Helena C. Chamliam. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GxgXTXCCBkYzdHzbMrbbkPM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2021.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo, SP: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2010a.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 2010b.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Trad. Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Corpo-território e educação decolonial**: proposições afro-brasileiras na invenção da docência. Salvador: EDUFBA, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32375>. Acesso em: 12 fev. 2021.
- PINHO, O. Relações raciais e sexualidade. In: PINHO, A. O.; SANSONE, L. (Orgs.). **Raça**: novas perspectivas antropológicas. 2. ed. rev. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 257-283. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/3tqqd/pdf/pinho-9788523212254-10.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2022.
- PINHO, Osmundo de Araújo. O efeito do sexo: políticas de raça, gênero e miscigenação. **Cad. Pagu**, n. 23, p. 89-119, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332004000200004>. Acesso em: 2 nov. 2022.
- RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Entre a roça e a cidade**: identidades, discursos e saberes na roça. 214 f. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/11124/1/>

[Jane%20Rios%20parte%201.pdf](#). Acesso em: 3 mar. 2020

[php/revph/article/view/11183/8194](#). Acesso em: 8 mar. 2021.

SCOTT, Joan W. A invisibilidade da experiência.

**Projeto História**. São Paulo, n. 16, p. 318, fev. 1998.

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index>.

*Recebido em: 17/02/2023*

*Aprovado em: 11/12/2023*



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

## TEMAS E PRAZOS DE SUBMISSÕES DOS PRÓXIMOS DOSSIÊS

| Nº | DOSSIÊ TEMÁTICO  | PRAZO FINAL PARA SUBMISSÃO | DATA DE PUBLICAÇÃO |
|----|--|----------------------------|--------------------|
| 75 | <p><b>EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E ENSINO MÉDIO</b><br/>Graça dos Santos Costa<br/>(Universidade do Estado da Bahia)<br/>David Mallows<br/>(University College London)</p>                                     | Expirado                   | Agosto/2024        |
| 76 | <p><b>EDUCAÇÃO POPULAR E UNIVERSIDADES LATINO-AMERICANAS</b><br/>Edite Maria da Silva de Faria<br/>(Universidade do Estado da Bahia)<br/>Ivanilde Apoluceno de Oliveira<br/>(Universidade do Estado do Pará)</p> | 30 de junho 2024           | Outubro/2024       |
| 77 | <p><b>EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E CURRÍCULO</b><br/>Inês Barbosa de Oliveira<br/>(Universidade Estácio de Sá)<br/>Allan de Carvalho Rodrigues<br/>(Universidade Federal do Rio de Janeiro)</p>                          | 30 de setembro de 2024     | Janeiro/2025       |

## DEADLINES FOR SUBMISSION FOR THE NEXT THEMED ISSUES

| Nº | THEMED ISSUE  | DEADLINE FOR SUBMISSION           | TO BE PUBLISHED |
|----|---|-----------------------------------|-----------------|
| 75 | <p><b>YOUTH AND ADULT EDUCATION AND HIGH SCHOOL</b><br/>Graça dos Santos Costa<br/>(Universidade do Estado da Bahia)<br/>David Mallows<br/>(University College London)</p>                                      | Expired                           | August, 2024    |
| 76 | <p><b>POPULAR EDUCATION AND LATIN AMERICAN UNIVERSITIES</b><br/>Edite Maria da Silva de Faria<br/>(Universidade do Estado da Bahia)<br/>Ivanilde Apoluceno de Oliveira<br/>(Universidade do Estado do Pará)</p> | June 30 <sup>th</sup> , 2024      | October, 2024   |
| 77 | <p><b>EDUCATION, TRAINING AND CURRICULUM</b><br/>Inês Barbosa de Oliveira<br/>(Universidade Estácio de Sá)<br/>Allan de Carvalho Rodrigues<br/>(Universidade Federal do Rio de Janeiro)</p>                     | September 30 <sup>th</sup> , 2024 | January, 2025   |

## ABIERTOS LOS PLAZOS DE ENVÍOS PARA LOS PRÓXIMOS MONOGRÁFICOS

| Nº | MONOGRÁFICO  | FECHA LÍMITE           | FECHA DE PUBLICACIÓN |
|----|--|------------------------|----------------------|
| 75 | <p><b>EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS Y BACHILLERATO</b><br/>Graça dos Santos Costa<br/>(Universidade do Estado da Bahia)<br/>David Mallows<br/>(University College London)</p>                                   | Venció                 | Agosto/2024          |
| 76 | <p><b>EDUCACIÓN POPULAR Y UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS</b><br/>Edite Maria da Silva de Faria<br/>(Universidade do Estado da Bahia)<br/>Ivanilde Apoluceno de Oliveira<br/>(Universidade do Estado do Pará)</p> | 30 de junho 2024       | Outubro/2024         |
| 77 | <p><b>EDUCACIÓN, FORMACIÓN Y CURRÍCULUM</b><br/>Inês Barbosa de Oliveira<br/>(Universidade Estácio de Sá)<br/>Allan de Carvalho Rodrigues<br/>(Universidade Federal do Rio de Janeiro)</p>                       | 30 de setembro de 2024 | Janeiro/2025         |

# NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

## Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

Revista temática quadrimestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN 2358-0194

### 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:** Emanuel do Rosário Santos Nonato – E-mail: [enonato@uneb.br](mailto:enonato@uneb.br)

**Editoras Científicas:** Livia Fialho Costa – E-mail: [fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com);

Jane Adriana Pacheco Rios – E-mail: [jhanrios1@yahoo.com.br](mailto:jhanrios1@yahoo.com.br)

**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 2358-0194

### 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 Resumen:** 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:** Emanuel do Rosário Santos Nonato – E-mail: [enonato@uneb.br](mailto:enonato@uneb.br)

**Executive Editor:** Lívia Fialho Costa – E-mail: [fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)

Jane Adriana Pacheco Rios – E-mail: [jhanrios1@yahoo.com.br](mailto:jhanrios1@yahoo.com.br)

**Website of the Revista da FAEEBA:** <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>